

FRA FORMIDLING TIL DELTAKELSE

En analyse av møtet mellom grunnskoleelever og museet

Ida Luke Muggerud



Masteroppgave i museologi

Institutt for kulturstudier og orientalske språk
Det humanistiske fakultet

MUSE 4990, 60 studiepoeng

Universitetet i Oslo

Høst 2014

FRA FORMIDLING TIL DELTAKELSE

En analyse av møtet mellom grunnskoleelever og museet

© Ida Luke Muggerud
2014
Fra formidling til deltakelse
Ida Luke Muggerud
<http://www.duo.uio.no/>
Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hvordan ser egentlig møtet mellom skoleelever og museet ut? Med John H. Falk og Lynn D.Dierkings kontekstuelle modell for læring i museet som ramme, undersøkes det i denne teksten hvordan møtet mellom fire forskjellige skoleklasser på klassebesøk til fire forskjellige museer i Oslo ser ut. Teksten legger spesielt vekt på moderne idealer om aktiv elevdeltakelse i museumsoppleggene. I dette ligger et mer generelt skifte i læringsidealer fra det passive læringsidealet behaviorismen og til det konstruktive læringssynet med fokus på aktiv deltakelse, erfaringer og dialog.

Falk og Dierkings teorier om *fysisk kontekst* har latt meg starte undersøkelsene allerede utenfor museet, der museets bygninger kan skape *forventninger* og *motivasjon* i møte med elevene. Allerede på utsiden av museet ser vi altså hvordan museet har et læringspotensial. Når skoleklassene er inne på museene ser vi at museene har egne undervisningsrom og møteplasser. Disse var med på å skape et grunnlag for dialog blant annet ved å få elevene til å konsentrere seg om det omviserne snakker om, og da igjen skape et læringspotensial i møte med skoleelevene.

Den *personlige konteksten* som Falk og Dierking snakker om er brukt for å undersøke hvordan dialogene mellom omviserne og skoleelevene bygges opp om skoleelevenes interesser og samtid. Dialog er også sentralt innenfor den *sosiokulturelle konteksten* da den er den sosiale interaksjonen mellom skoleelevene og omviserne. Dette har gjort at jeg også kunne se på innledningssamtalene, spørsmål og humoristisk dialog i de museumsoppleggene jeg fulgte. Dialog er sentralt innenfor den konstruktivistiske læringsmodellen, og museene kan derfor som dialoginstitusjoner sies å skape læringspotensial. Gjennom museumsoppleggene jeg observerte fikk skoleelevene foruten dialog også delta i flere praktiske og estetiske oppgaver som med idealer om læring gjennom opplevelse og det å skape noe kan sies å legge grunn for læring.

Falk og Dierking snakker mye om hvordan de tre kontekstene alltid overlapper hverandre. Dette har vist seg også i denne oppgaven, da det har vært vanskelig å gjøre klare skiller mellom de tre kontekstene. Eksempelvis spiller museets gjenstander en viktig rolle innenfor alle de tre kontekstene da de er en del av den fysiske, knyttes til elevenes personlige kontekst og til den sosiokulturelle konteksten gjennom blant annet dialog. Med dette ser vi at museumserfaringen kan være en kompleks, sammensatt og unik erfaring for elevene.

Forord

I forbindelse med min bacheloroppgave i kultur- og idehistorie husker jeg et besøk på Nobels Fredssenter der jeg fikk gleden av å se en utrolig engasjert omviser med en skoleklasse. Det var dette besøket som la inspirasjonsgrunnlaget for valg av senere masteroppgave.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Bodil Axelsson som har hjulpet meg trygt i havn med teksten. Hun har hele tiden kommet med gode tips og ideer. Jeg vil også takke alle som har undervist oss på museologi, disse to årene har vært veldig spennende, og vi har fått mye og god hjelp og undervisning hele veien. Takk også til alle omvisere og de ansatte ved museene jeg har observert museumsopplegg ved. En spesiell takk til Ida Sannes Hansen ved Astrup Fearnley Museet, Eva Norli Krøger ved Popsenteret, Tommy Christensen ved Fotballmuseet og Kristin Hanssen på Nobels Fredssenter for god hjelp til teksten og for at jeg fikk følge spennende museumsopplegg ved deres museer. Takk også til Vera Micaelsen og Åshild Andrea Brekke i Kulturrådet, samt alle som hadde de utrolig inspirerende innleggene og opptrednene under idèseminaret ”Flatbrød og Sirkus” i regi av Kulturrådet. Takk også til Inger Bondevik Grimm og Målfrid Ravnåsen Vangen ved Drammens museum for å gi meg kreative innspill og hjelp til å komme i gang med tankeprosessen rundt teksten.

Jeg vil også takke min mann Are for tålmodighet og hjelp, samt min lille sønn Filip som ble født i nest siste semester med oppgavearbeidet. Han har gjort meg mye mer strukturert, noe som har vært til stor hjelp for å få teksten ferdig. Tusen takk også til mine medstudenter på museologi. Takk for gode innspill og hyggelige, sosiale møter.

Ida Luke Muggerud

10.11.2014

Innholdsfortegnelse

Innledning	1
Problemstilling/bakgrunn	1
Hensikt	3
Begrepsavklaring:.....	3
Museum eller opplevelsessenter?	3
Museumsopplegg	5
Omvisere	5
Disposisjon	5
Teori og bakgrunn	7
Det moderne	7
Ny museologi	8
Museet som læringsinstitusjon	9
Den kontekstuelle læringsmodellen	12
Analytisk modell	14
Den fysiske konteksten i analysen	15
Den personlige- og sosiokulturelle konteksten i analysen	15
Metode og materiale	18
Utvalgte museer.....	18
Metode.....	19
Deduktiv eller induktiv tilnærming?	19
Observasjoner.....	20
Intervjuer	21
Andre intervjuer	22
Etikk	23
Etske hensyn til skoleelevene.....	23
Museumsoppleggene	25
Den kulturelle skolesekken	25
Fotballmuseet	26
Popsenteret	27
Astrup Fearnley Museet	28
Nobels Fredssenter	28
Oppsummering	29
Museenes fysiske kontekst i møte med skoleelevene	31
Museenes beliggenhet	32
Utstillingsrommene	34
Egne undervisningsrom.....	34

Møteplasser	36
Gjenstandene	38
Gjenstandenes mange fortellinger	38
Det ekte i møte med elevene	40
Tekniske gjenstander	41
Oppsummering	42
Deltakelse	44
Deltakelse gjennom dialog	45
Innledningssamtalene	46
Navnelapper	49
Nasjonale og internasjonale fortellinger.....	59
Spørsmål.....	60
Humoristisk dialog	64
Oppsummering	66
Aktivitetsbasert deltakelse	68
Skape fantasidyr	69
Å spille inn låt	71
Lage sunn frokost og spille memory-spill.....	73
Drøfting av aktivitetsbasert deltakelse i museumsoppleggene	75
Kunnskap gjennom opplevelse.....	76
Oppsummering	79
Avslutning	80
Den fysiske konteksten.....	80
Den personlige- og den sosiokulturelle konteksten.....	81
Dialog	82
Aktivitetsbasert deltakelse.....	82
Fysisk-, personlig- og sosiokulturell kontekst.....	83

Innledning

Høsten 2013 besøkte jeg fire museer i Oslo. Bakgrunnen for valg av museer var en interesse for å undersøke museer som jobber aktivt med å utvikle museumsopplegg for barn og unge. Med barndomsminner om museumsbesøk med skoleklassen som noe litt ensformig, ville jeg undersøke hva skoleelevene får oppleve på museer i dag. Gjennom intervjuer og observasjoner ved museene og et bredt litteraturmateriale dannes det et bilde av noen museumsopplegg til barn og unge i grunnskolealder. Jeg har valgt å referere til observasjonene som *møter* mellom skoleelevene og museet.

Jeg har sett hvordan skoleelever fikk *delta* i museumsopplegget ved Popsenteret ved å spille inn en sang i museets egne innspillingsstudio. Jeg har også sett hvordan skoleelevene gjennom en praktisk-estetisk oppgave fikk skape sitt eget dyr i Astrup Fearnley Museets verksted. På de samme museene fikk elevene også delta gjennom *dialog* med omviseren om temaer knyttet til populærmusikk og dyr for å nevne noen. Også på Fotballmuseet fikk skoleelevene delta i diskusjoner om blant annet *fair play* og respekt, og på Nobels Fredssenter i diskusjoner knyttet til mat og matvaner. Dette er bare å skrape overflaten hva gjelder det elevene fikk oppleve og aktivt delta i under de museumsoppleggene jeg observerte. Det vil gjennom teksten diskuteres mer inngående hvordan – og i hva skoleelevene fikk delta.

Målet for observasjonene har ikke vært å peke på feil og mangler i museumsoppleggene, men heller tegne et bilde av moderne museumsopplegg og idealet om aktiv deltakelse fra skoleelevene i museene. Observasjonene mine grunner jeg i ny museologi og moderne læringsteori med spesielt vekt på John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstuelle læringsmodell for læring i museet. Mitt utvalg er bare eksempler og inspirasjon til hvordan møtene mellom skoleelever og museene *kan* se ut.

Problemstilling/bakgrunn

Som bakgrunn for teksten ligger det som nevnt innledningsvis en interesse for å undersøke museumsopplegg spesielt tilpasset barn og unge i grunnskolealder. Jeg nevnte også at jeg refererer til museumsoppleggene som *møter* mellom skoleelevene og museet. Min problemstilling for teksten blir dermed: *Hvordan ser møtet mellom skoleklasser og museet ut?*

Problemstillingen kan betegnes som en *beskrivende* problemstilling som søker å beskrive hvordan noe skjer.¹ I møtet ligger det å undersøke alle aspekter av møtet, fra elevene møter opp utenfor museumsbyggene, møtet med omviser, utstillingene og møtet med de spesifikke gjenstandene i utstillingene. Da denne oppgaven tar for seg skolebesøk til museer i skoletiden, har det også vært interessant å presisere problemstillingen til også å undersøke *hvilke læringspotensialer som ligger i møtet mellom skoleelevene og museet?*

I teksten vil jeg belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

Hvilke roller har de fysiske rommene og gjenstandene i museumsoppleggene?

Hvordan deltar elevene i museumsoppleggene?

Hvilke roller kan museet spille i moderne idealer om deltakelse gjennom dialog?

Innenfor det første forskningsspørsmålet som blant annet går på hva som gjør museene spesielle som kunnskapsarenaer, vil jeg besvare det ved å se på museumsforskerne John H. Falk og Lynn D. Dierkings teorier om fysisk kontekst. I dette ligger det også grunn for å undersøke noen av gjenstandene som var sentrale i museumsoppleggene jeg observerte, da gjenstander er en sentral del av den fysiske konteksten til museene.

Hva gjelder det andre forskningsspørsmålet, så har jeg sett på- og analysert forskjellige måter elevene deltar på i de forskjellige museumsoppleggene. Dette har vært gjennom tildelte praktiske eller estetiske oppgaver, men også gjennom dialog. For analysedelen av teksten vil jeg tegne bilder av flere av måtene skoleelevene fikk delta i museumsoppleggene på, så det er i den delen av jeg besvarer dette forskningsspørsmålet. Gjennom observasjonene mine merket jeg meg at den mest sentrale måten å delta i museumsoppleggene for elevene var gjennom dialog med omviserne. Museet som dialoginstitusjon har vært en mye brukt betegnelse i stortingsmeldinger og andre kulturpolitiske dokumenter den siste tiden. Man har gått fra et syn på museet som folkeopplyser til dialoginstitusjon.² Det er derfor jeg har lagt til det tredje forskningsspørsmålet som går direkte på å undersøke mer inngående de dialogene jeg observerte.

¹ Dag Ingvar Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2000, 46-47 og 59.

² St. meld. Nr. 10 (2011-2012), "Kultur, inkludering og deltaking", Oslo: Kulturdepartementet. St. meld. Nr 24 (2008-2009), "Nasjonal strategi for digital bevaring og formidling", Oslo: Kulturdepartementet.

Hensikt

Teksten har til hensikt å undersøke hvordan museumsopplegg til skoleelever i grunnskolealder ser ut, begrunnet og understreket i litteratur, intervjuer og observasjoner. Når oppgaven handler om skoleelever på museumsbesøk er det naturlig at læring blir et tema. Siden jeg bare har gjort observasjoner av elevene og intervjuer med de museumsansatte er jeg ikke i stand til å si noe om læringseffekten av museumsoppleggene. Det det kan sies noe om er hvilke muligheter som blir lagt for at læring kan skje, det Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn kaller for læringspotensial.³

Denne teksten har ikke som hensikt å bedømme kvaliteten på museumsoppleggene, men heller bruke definisjonen av kvalitet som står i stortingsmelding 8 ”Kulturell skulesekk for framtida”. Der står det at kvalitet dreier seg om hva som skjer i møtet mellom eleven og kunst- og kulturomviseren.⁴ Dette har blitt brukt som et utgangspunkt, der det også tilføres å undersøke hva som skjer i møtet mellom skoleelevene og museets fysiske kontekst i form av museumsbyggene, de konkrete rommene og ikke minst gjenstandene. Som Jan-Kåre Breivik og Catarina Christophersen skriver i sin bok om Den kulturelle skulesekken, så er det ofte vel så viktig å forklare og analysere hvorfor noe fungerer som det er å bare peke på problemer og utfordringer. Dette er et godt poeng som jeg bevisst har hatt med meg gjennom arbeidet med dette prosjektet.⁵ Jeg er også inspirert av Olga Dysthe som i boken *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* gjør caseundersøkelser av forskjellige museumsopplegg ved kunstmuseer. I boken skriver hun blant annet at formålet ikke er å fremstille idealiserte eksempler eller evaluere formidlingen.⁶

Begrepsavklaring:

Museum eller opplevelsessenter?

De siste årene har det vært mange forandringer og diskusjoner rundt museer og deres rolle. Man kan sies å ha sett nødvendigheten av å ”rehabiliterer museumsbegrepet” slik som etnologen Ragnar Pedersen skriver det i sin tekst ”Gjenstandene i museenes

³ Olga Dysthe, ”Undervisningscase: Sju eksempel på dialogbaserte undervisningsforløp” i Olga Dysthe, Nana Bernhardt, Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 83.

Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 6.

⁴ St. meld. Nr. 8 (2007-2008) (2007), ”Kulturell skulesekk for framtida”, Oslo: Kultur- og kirke departementet, 16.

⁵ Jan-Kåre Breivik og Catarina Christophersen, *Den kulturelle skulesekken*, Oslo: Norsk kulturråd, 2013, 19.

⁶ Dysthe, ”Undervisningscase: Sju eksempel på dialogbaserte undervisningsforløp”, 85.

formidlingsarbeid”, noe som igjen har åpnet for nye begreper. For som vi allerede hittil har sett, så består mitt utvalg for dette prosjektet både av museer og institusjoner som kaller seg for opplevelsessentre.⁷ I mitt utvalg er det Popsenteret og Nobels Fredssenter som kaller seg for opplevelsessentre, mens Fotballmuseet og Astrup Fearnley Museet kaller seg museer.

Jeg spurte informantene ved de institusjonene i mitt utvalg som kaller seg for opplevelsessentre om en begrunnelse for valg av denne termen. På Popsenteret forteller informanten meg at hun ikke helt vet hva som ligger til grunn for at de kaller seg et senter, men at de først og fremst liker å kalle seg et ”opplevelsesmuseum”. Allikevel kan grunnen også ligge innenfor institusjonens definisjoner og arbeidsoppgaver. I ICOMs definisjon av museer står det skrevet at et museum er en:

permanent institusjon, ikke basert på profitt, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/konserverer, forsker i, omviser og stiller ut materielle og immaterielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed.⁸

Mens museer fokuserer på alle de såkalte fire f-ene, forvaltning, forskning, formidling og fornying kan man si at opplevelsessentre setter formidlingen i sentrum og ikke fokuserer på de resterende tre f-ene i like stor grad. Som jeg får vite på Nobels Fredssenter, så fikk institusjonen termen et senter i 2005 både for å nå bredere ut, men også som en konsekvens av at de verken har en egen forskningsavdeling eller jobber for å anskaffe eller konservere en gjenstandssamling.

Til tross for at museer og opplevelsessentre kan ha forskjellig fokus hva gjelder arbeidsoppgaver, så har alle de fire museene og opplevelsessentrene i mitt utvalg et stort fokus på tilrettelagte museumsopplegg til barn og unge. Det er dette fokuset som vil være relevant videre i teksten. Jeg opplever med andre ord at de grensene som blir satt i teori om forskjellene mellom sentre og museer ikke er så relevante for mitt utvalg da de alle fokuserer like mye på dialogbasert undervisning og deltakelse. Derfor vil jeg bruke termen *museum* på alle institusjonene i utvalget der det ikke er relevant å skille mellom museum og opplevelsessenter.

⁷ Ragnar Pedersen, «Gjenstandene i museenes formidlingsarbeid», i «Bruk av gjenstanden i formidlingen: Seminar på Maihaugen 19-20.oktober 1994», Oslo: NKKM, 1995, 14.

Popsenterets hjemmesider, www.popsenteret.no, besøkt 22.04.2014.

⁸ ICOMs nettsider, <http://www.icom-norway.org/definisjon.html>, besøkt 29.03.2014.

Museumsopplegg

De museumsoppleggene jeg har observert består både av formidling og aktiv deltakelse gjennom estetiske oppgaver, teoretiske oppgaver og dialog. Jeg mener da at begrepet *opplegg* gir assosiasjoner til mangfoldet jeg har observert i museene. Jeg vil allikevel bruke ordet *formidling* i den teoretiske bakgrunnen for teksten, da det er den betegnelsen som brukes i den litteraturen som er brukt som grunnlag for den delen av teksten.

Omvisere

Det har vært vanskelig å finne en betegnelse som passer de museumsansatte som fulgte skoleelevene i museumsoppleggene. Når teksten blant annet handler om at man har gått fra formidling til deltakelse, blir det feil å kalle de ansatte for formidlere. Jeg mener også at museumspedagoger blir feil, da teksten ikke utelukkende handler om læring på museet, og heller ikke om de museumsansattes utdanningsbakgrunn. Omviser er kanskje heller ikke den beste betegnelsen, men jeg mener det er en passende betegnelse blant annet fordi det er sentralt å se hvordan elevene tas med (vises rundt) i museene og i de forskjellige museumsoppleggene.

Disposisjon

I kapittel to presenteres teorigrunnlaget og den historiske bakgrunnen for teksten. Da vil spesielt utviklingen frem til dagens kunnskapsideale med aktiv elevdeltakelse stå sentralt. Til tross for at jeg har samlet en del teori i det kapittelet, vil det også gjennom teksten trekkes inn teori i forbindelse med de temaene som blir tatt opp underveis.

Denne teksten er skrevet i museologi, og jeg vil i kapittel to også redegjøre kort for den nye museologien. I samme kapittel vil jeg også presentere John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstuelle læringsmodell for læring i museet. Den kontekstuelle modellen har blitt brukt som en ramme for denne teksten, så den vil få en relativt grundig gjennomgang. Jeg vil også vise en analytisk modell for hvordan Falk og Dierkings modell brukes videre i teksten.

I kapittel tre redegjøres det for det metodiske rammeverket for innhenting av materiale. Da er det spesielt de observasjonene og intervjuene ved museene og i Kulturrådet det vil bli redegjort for. I kapittel fire gjøres det en gjennomgang av de museene og mer spesifikt de museumsoppleggene som danner grunnlaget for analysen. I kapittel fem begynner selve analysen med å redegjøre for, drøfte og analysere den fysiske konteksten til museene i

utvalget. I kapittel seks fortsetter analysen med å se på den personlige- og den sosiokulturelle konteksten i form av aktiv elevdeltakelse gjennom dialog i museumsoppleggene. I kapittel sju sees det på hvordan skoleelevene deltok gjennom estetiske og praktiske oppgaver i de forskjellige museumsoppleggene. Teksten avsluttes i kapittel åtte med å gå tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene, der det blant annet blir relevant å se på noen av de stikkordene som har gjort seg gjeldende gjennom teksten.

Kapittel 2

Teori og bakgrunn

I dette kapittelet skal vi i hovedsak se på den teoretiske rammen for denne teksten. Spesielt viktig for arbeidet har museumsforskerne John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstuelle læringsmodell vært.

Kapittelet bygges opp ved å gi en historisk bakgrunn fra fremveksten av tanken om museer som kunnskapsinstitusjoner i opplysningstiden og frem til den nye museologien og de nye formidlings- og læringsidealene i museer.⁹ Da det er dagens idealer som står i fokus for tekstens tema er det interessant å tegne et bilde av det moderne mer generelt og hvor museet står i den generelle samfunnsutviklingen.

Det moderne

Det er renessansen og reformasjonen med fokus på enkeltmennesket og fornuften som står som milepæler i konstitueringen av det moderne. Sosiologen Geir Vestheim tidfester allikevel ikke moderniteten før med opplysningstiden fra slutten av 1700-tallet og overgangen til 1800-tallet. Det var på denne tiden at det enhetsskapende bildet av Gud forsvant og det med den industrielle revolusjon foregikk en overgang fra det Vestheim betegner som et statisk (jordbrukssamfunnet) til et dynamisk samfunn (industrisamfunnet). I opplysningstradisjonen oppstod også det moderne kunnskapssynet der kunnskap odlet mennesket og var en forutsetning for fremskritt. Det var på denne tiden at det vi kjenner til som museer i dag vokste frem. Det opplyste og fornuftige mennesket skulle skapes, og etter hvert fikk museene en sentral plass i dette arbeidet. Ifølge John H. Falk og Lynn D. Dierking foregikk det igjen – fra slutten av 1960-tallet – et skifte som var av stor betydning for museene, da fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet. Med denne endringen kom også en økende bevissthet rundt viktigheten av andre kilder til utdanning enn skolen.¹⁰

⁹ Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1994, 20.

¹⁰ Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 21, 94-97 og 143-144.

John H. Falk, Lynn D. Dierking og Marianna Adams, "Museums and Free-choice Learning", i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011, 323.

Sammen med endringen fra et jordbrukssamfunn til et kunnskapssamfunn har moderne kulturpolitikk fra 1900-tallet, økt tilskudd til museer (spesielt med tilskuddsordningen fra 1975) ny museologi, og økomuseumstanken for å nevne noen faktorer ført til et helt nytt og annerledes syn på, og arbeid med og i museene. Som tittelen på Stephen Weils artikkel sier, så har museene gått fra å være ”about Something to Being for Somebody.”¹¹ Man kan også si som Geir Vestheim at museet nå er ”et sted for folk”.¹² I følge Anne Eriksen er det langt større vekt på formidling i dag enn det det var bare for femti år siden.¹³

Da dette er en masteravhandling i museologi er det den *nye museologien* blant annet med synet på opplevelser på museet som noe publikum (skoleelevene for denne teksten) kan delta i– og forme ut fra egne interesser og forutsetninger som er mest relevant for den videre teksten.¹⁴

Ny museologi

En disiplin som har interessert – og engasjert seg i det nye synet på museets rolle er den nye museologien. Det var den britiske kunsthistorikeren Peter Vergo som først introduserte begrepet i 1989. Han betegner ny museologi med fokus på meningen med museer som en opposisjon til den gamle som fokuserte for mye på museumsmetode. Vergo tilegner museologien som forskningsfelt en stor rolle, og mener den kan defineres ved studier av museer, deres historier og underliggende filosofi, museenes utviklingshistorie, meningen med museer, deres utdannende, politiske og sosiale rolle. I dette legger han at museologien også studerer det forskjellige publikum- besøkende, skoleelever/studenter, kunstelskere og barn.¹⁵

Den nye museologien har på lik linje med moderne læringsteori fokus på prosessuell, performativ og praksisfokustert tenkning. Av betydning for museologien har dette vært at man kan undersøke gjenstander som aktører (aktør-nettverksteori) og museale praksiser som noe skapende. Aktør-nettverksteorien (ANT) med den franske vitenskapssosiologen Bruno Latour i spissen snakker blant annet om materialitet som noe aktivt og prosessuelt. Latour snakker

¹¹ Stephen Weil, “From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum”, i *Daedalus*, Vol. 128, No. 3, *America's Museums* (Summer, 1999), London: MIT press.

¹² Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 23-47.

¹³ Anne Eriksen, *Museum: En kulturhistorie*, Oslo, Pax Forlag, 18-20 og 104.

¹⁴ Anita Maurstad og Marit Anne Hauan, ”Universitetsmuseenes gjøren: Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon”, i Anita Maurstad og Marit Anne Hauan, *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*, Oslo: Akademika Forlag, 2012.

¹⁵ Peter Vergo, *The New Museology*, England: Redaktion books, 1989, 3.

om en ny realisme som omfatter tingene, materialitetene og de konkrete måter hvor de vever seg sammen med andre fenomener i verden på. ANT har ikke vært en sentral teori i denne teksten, men den blir brukt i sammenheng med møtet mellom skoleelevene og gjenstandene i de museumsoppleggene som ble observert. Der har den gjort at jeg kan si at gjenstandene kan sies å være sosiale og hvordan de kan sies å *gjøres* i møte med elevene.¹⁶

Med et skifte til et kunnskapssamfunn skulle heller ikke museet være et underholdende avbrekk for skoleelever, men fokusere på kunnskap. Ifølge Ole Strandgaard var det avgjørende nye at museet skulle oppfattes som et undervisningsmiddel og derfor måtte underkastes de samme kravene som man stiller til annet, didaktisk materiale. Man kan si at når museet virker som en samfunnsinstitusjon, så formes museumsoppleggene eller omvisningene av nye modeller for læring mer generelt.¹⁷ Noen av disse læringsmodellene sammen med generell teori om museet som læringsinstitusjon vil være sentralt for det neste avsnittet.

Museet som læringsinstitusjon

Når denne teksten handler om museumsopplegg til skoleelever som besøker museene med skoleklassen er det naturlig at museet som læringsinstitusjon får en plass. Museet som en utdannende institusjon mer generelt har vært et mye diskutert tema, men blant annet George Hein sier at museene ved deres eksistens er utdannende institusjoner. Når det gjelder læring hos barn og unge følger man ofte læringsteori fra skolen i museene, og det står skrevet i Stortingsmelding 8 at både de kunst- og kulturfaglige og de pedagogiske ambisjonene skal opprettholdes i møtet mellom barn og unge og kulturinstitusjoner.¹⁸

Historisk sett så strekker museet som læringsinstitusjon seg langt tilbake i tid, men ifølge Anne Eriksen og Falk og Dierking så ligger forskjellene i idealene i hva man lærte *om* og

¹⁶ Tine Damsholt og Dorthe Gert Simonsen, "Materialiseringer: Prosesser, relationer og performativitet", i Tine Damsholt, Dorthe Gert Simonsen og Camilla Mordhorst. *Materialiseringer: Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*, Aarhus:Aarhus Universitetsforlag, 2009, 13.

Anita Maurstad og Marit Anne Haunan, "Universitetsmuseenes gjøren: Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon", 18.

Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 127-128.

Bruno Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, England: Oxford University Press, 2005, 13-14 og 71.

¹⁷ Ole Strandgaard, *Museumsbogen: Praktisk museologi*, Danmark: Forlaget Hikuin, 2010.

¹⁸ St. meld Nr. 8, "Kulturell skulesekk for framtida", 17.

George Hein, "Museum Education", i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011, 340.

hvordan man lærte det. Også George Hein nevner at museenes utdannende rolle er så gammel som det moderne museet, men at det er siden midten av 1900-tallet at rollen har vært en spesialisert funksjon ved museene. Læringsidealene har lenge preg av at man skulle belære publikum fremfor å la de være aktive deltakere i læringsprosessen slik idealet er i dag. Hein mener at det økte fokuset på museets utdannende rolle kombinert med forskning på barns utvikling ledet til spesialiserte utdannende aktiviteter for barn og unge i museene.¹⁹

Førsteamanuensis i norsk, Sylvi Penne kaller 1900-tallet og fremover i sin bok *Norsk som identitetsfag* for ”barnets århundre”. Skoleopplegg og opplegg i museene mer generelt er ikke noe nytt fenomen, men oppleggene kan synes å ha fått en mye større rolle enn det de hadde tidligere. Målet for kunnskapsløftet – den nye reformen i grunnskolen og den videregående opplæringen fra 2006 er at alle skoleelever skal utvikle grunnleggende kompetanse for å ta aktivt del i samfunnet. Med museenes nye samfunnsrolle kan de sees som et bidrag i dette arbeidet da kultur og opplevelse skal medvirke til læring. Olga Dysthe mener at man som museumsansatt i dag bør ha kunnskap om undervisning og læring i tillegg til museologi og museets felt. Den nye pedagogikken har fokus på læring og utvikling gjennom erfaring, opplevelse og aktivitet heller enn disiplinering og pugging.²⁰

Det har vært vanlig å gruppere læringsteori fra passive til aktive, eller fra behaviorismen til konstruktivismen og det sosiokulturelle synet på læring. Innenfor behaviorismen har særlig den amerikanske psykologen John Broadus Watson vært sentral. I sine psykologiske teorier tar Watson blant annet for seg menneskers ulike reaksjoner. Han mente at aktivitet eller handling (det han kaller habitus) er instinkter heller enn middel for læring. Habitus er bygget opp av et komplekst system av reflekser. Med dette passive synet på mennesker lurte Watson på om sanseorganene (øyne, ører og nese) ”møblerer” det indre drivet etter aktivitet hos

¹⁹ Eriksen, *Museum: En kulturhistorie*, 23.

Falk og Dierking, ”Museums and Free-choice Learning”, 325.

Hein, ”Museum Education”, 340.

Vestheim, *Museum i eit tidsskifte Fortidsarv som underhaldning?*, 143-145.

²⁰ Olga Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, i Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert Undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 46.

Sylvi Penne, *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne*, Oslo: Universitetsforlaget, 2001, 182.

Eriksen, *Museum: En kulturhistorie*, 181.

St. meld nr. 10 (2011-2012), ”Kultur, inkludering og deltaking”, Oslo: Kulturdepartementet, 7 og 83.

Eli Kristine Økland Hausken, Anne Kari Skår og Morten Steffensen, ”Den didaktiske gjøkunge”, i Anita Maustad og Marit Anne Hauan, *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjørene*, Akademika Forlag, 2012, 33-46.

mennesker.²¹ Gunn Imsen mener at innenfor den behavioristiske tradisjonen som Watson representerer har elever blitt sett på som tomme kar eller det hun betegner som en ”*black box*” som skal fylles med kunnskap. Som en moderne kontrast til behavioristisk teori finner vi den konstruktivistiske og den sosiokulturelle teorien som heller fremmer aktiv deltakelse i egen kunnskapsproduksjon. Det er denne aktive elevdeltakelsen i museumsopplevelsen som vi skal se at er relevant for de museumsoppleggene som ble observert som materiale for denne teksten.²²

I det moderne og mer aktive læringssynet konstruktivismen har den sveitsiske psykologen Jean Piaget vært en sentral teoretiker. Han fokuserer i sin forskning på barns utvikling, og legger spesielt vekt på hvordan barn trenger handling for å lære. Som han selv skriver i sin bok *Barnets psykiske utvikling*, ”hvis en skal oppdage ordenen, rekkefølgen, i en serie ting eller hendelser, må en være i stand til å registrere denne ordenen i *handling*”. Barns forestillinger kan være uavhengige av språk, knyttet til symboler som for eksempel gester (altså bevegelse/aktivitet).²³ Konstruktivismen med Jean Piaget i spissen kan altså gjenkjennes ved fokus blant annet på aktiv elevdeltakelse. Viktige stikkord foruten aktivitet er *eksperimentering* og *selvstendighet*, men også *erfaring*, *forståelse* og *motivasjon*. Disse tre siste kan knyttes tett sammen der erfaring og motivasjon kan føre videre til forståelse. Gunn Imsen betegner dermed med grunnlag i Piagets teorier læringssynet som en indre *motivasjon* for læring hos hver enkelt elev fremfor en umiddelbar endring i atferd, slik som man kan si at behaviorismen søker. Elevene må med andre ord ønske å lære, og Piaget knytter barns motivasjon til deres behov og interesser. Med en indre motivasjon vil elevene altså konstruere kunnskap ut fra sine egne interesser.²⁴

I det sosiokulturelle synet på læring står den russiske psykologen Leo Vygotskij sentralt. Det sosiokulturelle synet på læring kan sies å ha en del likhetstrekk med konstruktivismens fokus på aktivitet, men Vygotskij kritiserer Piaget for å se på tvang som den måten sosiale faktorer kommer inn i barnets sinn på. Som Vygotskij selv skriver, så betraktet ikke Piaget et barn «som en del av det sosiale hele». Derimot vises sosiale faktorer hos Piaget ifølge Vygotskij

²¹ John Broadus Watson, *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, 1994, 392-399 og 270-273.

²² Gunn Imsen, *Elevens verden: En innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo:Universitetsforlaget, 2005, 169. Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, 47-48.

²³ Jean Piaget, *Barnets psykiske utvikling*, Oslo: Gyldendal, 1973, 94-100.

²⁴ Imsen, *Elevens verden: En innføring i pedagogisk psykologi*, 169-170 og 325-326.

Merethe Frøyland, ”Vellykket samarbeid mellom skole og museum”, i *Nordisk museologi*, 2010:2, 77. Piaget, *Barnets psykiske utvikling*, 112.

som «en ytre kraft som kommer inn i barnets sinn og fordriver de formene for tenkning som ligger nedfelt i barnets intelligens» Innenfor den sosiokulturelle teorien settes heller fokus på elevene som del av et sosialt fellesskap.²⁵

Over har læringsteorier som er viktige i moderne pedagogikk blitt presentert, og vi har sett hvordan man har gått fra et passivt til et aktivt syn på læring. Det finnes derimot også en egen modell spesielt konstruert for læring i museet. Den kontekstuelle modellen er utformet av museumsforskerne John H. Falk og Lynn D. Dierking og kan sies å bygge på de moderne læringsteoriene konstruktivismen og det sosiokulturelle læringssynet. Falk og Dierking legger også til viktigheten av fysisk kontekst for erfaringen. De legger også til et tidsperspektiv da læring er noe som skjer over tid.²⁶

Den kontekstuelle læringsmodellen

John H. Falk og Lynn D. Dierking er kjent for sin museumsforskning der de blant annet har gjort grundige, empiriske analyser av museumsopplevelser og besøkendes erfaringer i museer. De mener at erfaringer i museer er annerledes enn i andre settinger på grunn av museets unike natur. Gjennom sine erfaringer har de konstruert en modell som har til hensikt å representere de vanlige og unike ved en museumserfaring. De kaller den selv et rammeverk som er designet for å anerkjenne, avsløre og organisere museumserfaringens kompleksitet²⁷:

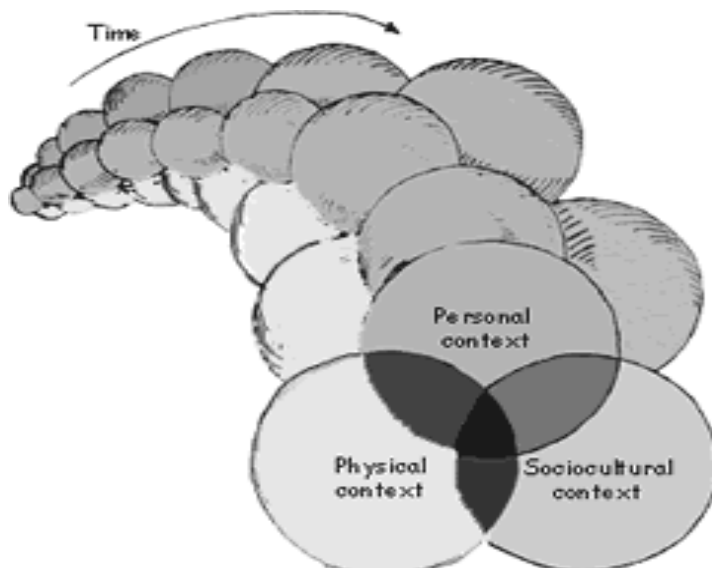
²⁵ Olga Dysthe, Terje Manger, Sølvi Lillejord m.fl, *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget, 2010, 217;2.

Imsen, *Elevers Verden: En innføring i pedagogisk psykologi*, 330-331.

Lev S. Vygotskij, *Tenkning og tale*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001, 56-59.

²⁶ John H. Falk og Lynn D. Dierking, *The Museum Experience Revisited*, California: Left Coast Press, 2013, 23-29.

²⁷ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 25.



Figur 1: The Contextual Model of Learning (Hentet fra Falk og Dierking, 2000: 12).

Den kontekstuelle modellen som vist over viser at erfaringer av – og i museet kan påvirkes både av *personlig kontekst* (hvem du er), den *sosiokulturelle konteksten* (hvem du er sammen med), og den *fysiske konteksten*. Som vi kan se av bildet av modellen, så overlapper de tre sirklene med disse kontekstene hverandre, noe som vil si at museumserfaringen er et produkt av interaksjonen mellom personlig-, sosiokulturell- og fysisk kontekst. Som Falk og Dierking selv sier, så skjer læring fra museet bare når alle de tre kontekstene sees sammen, da helheten er bedre enn summen av delene.²⁸

Den lange ”halen” på modellen som representerer tid, er en kontekst som Falk og Dierking har sett nødvendigheten av å tilføre senere. Erfaringene man tilegner seg i museet kan lede til læring, men den representerer at man trenger tid for å forstå kunnskapen man tilegner seg i museet. Falk og Dierking kaller det en ”*delay*” eller ”forsinkelse” mellom en erfaring og selve den genuine læringen fra museet. I følge Falk og Dierking så er vi mennesker programmert til å lære, og når man er i den rette konteksten kan læring være både morsomt og lett. Men de tre kontekstene trenger videre utdyping for å kunne forstå relevansen i forbindelse med denne teksten.²⁹

²⁸ Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*, California: AltaMira Press, 2000, 8-19 og 137.

Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 26.

²⁹ Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*, 8-19 og 137. Falk, Dierking og Adams, ”Museums and Free-choice Learning”, 326-327.

Den personlige konteksten inkluderer blant annet de forskjellige besøkendes interesser, holdninger og motivasjon for museumsbesøket. Falk og Dierking beskriver konteksten som den *agendaen* som hver enkelt besøkende kommer med. Museumsbesøk foregår også i en *sosiokulturell kontekst*, og grunnlaget for den sosiokulturelle konteksten slik Falk og Dierking beskriver den i sin forskning er at vi mennesker er sosiale, og at museumsbesøket har en sosial natur. Om det er mange andre tilstede i museet, og hvem man kommer med spiller også inn på museumserfaringen.³⁰

Når Falk og Dierking snakker om den *fysiske konteksten* for museumserfaringen, sikter de til selve museets arkitektur så vel som gjenstandene man finner inne på museet. De mener også alt fra museets nettsider til museumstekster og selve orienteringen i utstillingen, hvilke erfaringer man får utenfor museet som vil påvirke opplevelsene på museet. Her kommer eksempelvis begrepet om *free-choice learning* inn, da mye av den forforståelsen mennesker har kommer fra tv, radio og mobiltelefoner. I sine tekster utforsker de hvordan fysisk kontekst har innflytelse på de besøkendes erfaringer i museet.³¹ Det er Falk og Dierking kontekstuelle modell som vil danne noe av grunnlaget for den videre analysen av det empiriske materialet for denne teksten. Jeg vil sette mine egne observasjoner i sammenheng med deres modell, og mener da at det er nødvendig med en analytisk modell for hvordan den kontekstuelle modellen brukes i analysen av observasjonene.

Analytisk modell

Falk og Dierking sier selv om Den kontekstuelle læringsmodellen at den tar for seg erfaringene fra museet og andre faktorer som kan bidra til læring. For denne teksten har ikke skoleelevene blitt intervjuet. Deres utvikling av eventuell læring som resultat av museumsbesøkene har heller ikke blitt undersøkt. Heller ikke har deres interesser, motivasjon og forforståelser før museumsbesøket blitt undersøkt. Modellen har derimot blitt brukt for å undersøke det man kan kalle for *læringspotensial* i museumsoppleggene og i møtet mellom skoleelevene og omviserne.³²

Falk og Dierking skriver om sin egen forskning at de undersøker den totale

³⁰ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 27.

Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*, 190-195.

Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 148.

³¹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 29.

³² Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 26-27.

museumsopplevelsen fra øyeblikket man tenker på å gå på museum, opplevelsene gjennom besøket og til betydningen av museumsopplevelsen etter besøket. Forskningen deres er publikumsbasert der de undersøker museene gjennom de besøkendes ”linse”. Min oppgave er derimot basert på mine egne observasjoner og intervjuer av ansatte fremfor publikum. Heller ikke deres teorier om hvordan publikum velger å bevege seg i utstillingen har vært særlig relevant for denne teksten da det er skoleklasser som ble ledet rundt i utstillingene av en omviser som har blitt observert. Falk og Dierkings kontekstuelle modell brukes derimot for å diskutere museenes fysiske kontekst i møte med skoleelevene, samt knytter deltakelse og dialog i de museumsoppleggene som har blitt observert til deres teorier om personlig- og sosiokulturell kontekst.³³

Den fysiske konteksten i analysen

Falk og Dierking mener at man kan undersøke fysisk kontekst med hensyn til grupper på museumsbesøk fordi de på lik linje med andre besøkende reagerer på settingene. Inspirert av den kontekstuelle modellen har jeg kunnet starte mine observasjoner på utsiden av museet med observasjoner av møtet mellom skoleelevene og museenes fysiske bygninger. Teoriene om den fysiske konteksten har også latt meg undersøke møtet mellom skoleelevene og rommene og gjenstandene i museene.³⁴

Den personlige- og sosiokulturelle konteksten i analysen

Kapitlene av analysen som har fokus på skoleelevenes deltakelse gjennom dialog og aktiviteter i museumsoppleggene har jeg knyttet til Falk og Dierkings teorier om personlig- og sosiokulturell kontekst.

Den personlige konteksten kan knyttes til elevene som enkeltindivider. Museene i dag er preget av det moderne fokuset på individuell identitet. I nyere litteratur om identitet defineres identitet som noe situasjonelt og prosessuelt. Identitet er da ikke lenger å regne som en uforanderlig ”kjerne” i mennesket, men er derimot en kompleks prosessammenheng ifølge den danske kulturteoretikeren Henrik Kaare Nielsen.³⁵ Falk og Dierking legger vekt på at det er vanskelig å ta hensyn til de individuelle forskjellene i en stor gruppe man ikke kjenner (i tilfellet for denne teksten skoleklassen). Museer skal fortsatt se menneskers felles historie,

³³ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 23-29.

³⁴ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 141.

³⁵ Henrik Kaare Nielsen, ”Identitet i bevægelse”, i Hans Fink og Hans Hauge, *Identiteter i forandring*, Århus: Aarhus Universitetsforlag, 1991, 9-11.

men de skal samtidig i større grad fokusere på enkeltindividet i tråd med moderne idealer. Jeg vil med grunnlag i Falk og Dierkings teorier om personlig kontekst kunne undersøke om- eller eventuelt hvordan omviserne i de forskjellige museumsoppleggene prøver å legge til rette for å se hver enkelt elev.³⁶

Et viktig trekk innenfor den personlige konteksten mener Falk og Dierking at er *valg og kontroll*. Dette vil si at konteksten dreier seg mye om hva besøkende i museer vil gjøre for å tilfredsstille sine egne ønsker og interesser. Dette er ikke så aktuelt for min analyse da et skolebesøk til et museum ikke er preget av elevenes valg og kontroll i den grad som hos de som kommer til museet på eget initiativ. For denne teksten kan den personlige konteksten derimot knyttes til hvordan omviserne knytter an til de interessene, for forståelsene og samtiden skoleelevene tar meg seg til museet.³⁷ Jeg mener å kunne snakke om at museumsoppleggene knyttes til elevenes interesser. Dette gjør jeg ved å knytte til generelle interesser for den aldersgruppen, at informantene fortalte meg at de knyttet museumsoppleggene til læreplaner for de aktuelle trinnene, samt egne observasjoner av hvordan skoleelevene responderte i museumsoppleggene.

Den sosiokulturelle konteksten Falk og Dierking snakker om kan knyttes til diskusjoner om hvorfor folk besøker museer eller ikke. Dette er ikke så relevant for denne teksten når skoleklassene kommer til museene i skoletiden. I denne teksten knyttes derimot teoriene om sosiokulturell kontekst til hvordan museene fordrer til sosial interaksjon i møte med elevene. Dette dreier seg spesielt om elevenes deltakelse i dialog, og i de forskjellige oppgavene de fikk i de forskjellige museumsoppleggene. Dialogen i museumsoppleggene inkluderer spørsmål og diskusjoner, samt de samtalene som tar sted mellom elevene og omviserne.³⁸

Den personlige- og den sosiokulturelle konteksten overlapper hverandre, og den sosiokulturelle konteksten er også viktig i en del av de aktive oppgavene elevene fikk. Jeg ser altså på den sosiale konteksten som museet skaper, dette kan være deltakelse i en dialog, i å

³⁶ Hans Fink, "Om identiteters identitet", i Hans Fink og Hans Hauge, *Identiteter i forandring*, Århus: Aarhus Universitetsforlag, 1991, 204-205.

St. meld. nr. 24, (2008-2009) "Nasjonal strategi for digital bevaring og formidling av kulturarv", Kultur- og kirke departementet, 13.

³⁷ Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*, 178-189. Falk og Dierking, "Museums and Free-choice learning", 327.

Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 41- 43.

³⁸ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 148-149.

skape noe sammen med klassen, som skuespillere i et rollespill og videre. Barn som besøker museet med skoleklassen kommer med sosiale agendaer som kan ha innflytelse på deres museumserfaringer.³⁹

³⁹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 148-149.

Kapittel 3

Metode og materiale

Utvalgte museer

Jeg har valgt ut fire museumsopplegg ved fire forskjellige museer i Oslo som materiale for denne oppgaven. I *møtet* mellom skoleelevene og museet er *deltakelse* idealet, og jeg ville bekrefte dette gjennom å vise til flere caser.⁴⁰

Man kan velge ut caser man tror er like for å få mer bredde i resultatene, men man kan også velge ulike caser for å undersøke forskjeller.⁴¹ Casene i mitt utvalg en blanding av disse, der jeg søker å undersøke både likheter og forskjeller i elevdeltakelse i de forskjellige oppleggene. Fotballmuseet valgte jeg på grunnlag av interesse for å undersøke hvordan møtet mellom skoleelever og museum ved et mindre museum så ut. Noe av det samme kan sies om valg av Popsenteret som case, men Popsenteret er et større spesialmuseum enn Fotballmuseet. Fotballmuseet og Popsenteret er allikevel to forskjellige museer som tar opp veldig forskjellige temaer. Det de har felles er at de tar opp temaer som engasjerer, og som store deler av befolkningen i dag kjenner godt til. Astrup Fearnley Museet valgte jeg av interesse for å ha med et kunstmuseum i teksten for å kunne se på likheter og forskjeller i museumsoppleggene, men også fordi de hadde et aktuelt opplegg med en veldig interessant vinkling (det å se på et tema i kunsten). Jeg syntes også det var interessant å undersøke et museum som tar opp så mange dagsaktuelle og viktige temaer som det Nobels Fredssenter gjør.

Museumsoppleggene jeg observerte ved de forskjellige museene ble tilfeldige da de måtte foregå i det aktuelle tidsrommet jeg skulle gjøre mine observasjoner. Jeg lagde en liste over museumsopplegg med informasjon om når, hva oppleggene handlet om, og hvordan de foregikk, samt kontaktinformasjon til ansvarlig museumsansatt for oppleggene. Etter dette tok jeg kontakt med den ansvarlige for hvert opplegg. Alle jeg tok kontakt med var veldig positive til å la meg gjøre observasjoner. Etter observasjonene mine satt jeg igjen med følelsen at jeg

⁴⁰ Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 46-47 og 80-84.

⁴¹ Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 84.

hadde et godt og bredt utvalg å bygge teksten på, et utvalg der alle museene jobbet aktivt med moderne idealer innen det å skape museumsopplegg spesielt tilpasset barn og unge og med fokus på deltakelse.

Foruten de museumsoppleggene jeg observerte fikk jeg også i regi av Kulturrådet delta på det årlige inspirasjonsseminaret, "Flatbrød og Sirkus 2013- kulturarvens mange muligheter i Den kulturelle skolesekken". Det var *fortellingene* som stod på dagsorden, og seminaret hadde tittelen "Å fortelja ei historie". Gjennom denne konferansen fikk jeg flere inntrykk av og forståelse for hva og hvordan man arbeider med Den kulturelle skolesekken.

Metode

Jeg har brukt både deltakende og passiv observasjon og intervju for innhenting av materiale til denne teksten. Dette for å få en bred forståelse og et materiale å bygge teksten videre på. Det er allikevel mine egne observasjoner som danner hovedgrunnlaget for teksten.

Deduktiv eller induktiv tilnærming?

I deduktiv metode ("fra teori til empiri") har forskeren lest og gjort seg opp meninger om det som skal studeres, mens i induktiv metode ("fra empiri til teori") går man ut med det Jacobsen betegner som "et åpent sinn".⁴²

Jeg hadde noen forventninger om hvordan møter mellom skoleelever og museer foregår før jeg gikk ut og samlet inn empiri slik som en deduktiv metode tilsier. Den deduktive metoden har blitt kritisert for å "sette skylapper" for øynene på forskeren ved at den gir en forforståelse av et felt, mens den induktive har blitt kritisert for å tro at man kan gå ut i et felt med et helt "åpent sinn" uten noen forforståelse. Det har vært vanskelig å begrense teksten min til enten en deduktiv eller induktiv tilnærming. For meg har det vært helt nødvendig med avgrensingen som den deduktive metoden fremmer for å skulle kunne tegne et bilde av det som er relevant for mine undersøkelser. Dette fordi de museumsoppleggene jeg skulle observere var intensive og foregikk over kort tid. Det blir allikevel litt feil å si at det utelukkende brukes en deduktiv metode for teksten, da jeg har vært mottakelig for nye og overraskende elementer i de museumsoppleggene som ble observert slik som den induktive metoden fremmer. Ifølge Jacobsen skilr den deduktive og den induktive metoden litt over i hverandre, da man alltid (til tross for en induktiv metode) har en viss forforståelse for et felt man skal undersøke. Jeg

⁴² Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 46 og 113

hadde en teoretisk inngang med John H. Falk og Lynn D. Dierking, gjorde observasjoner, og leste mer teori og tidligere forskning og utviklet analysen videre etter det. Jeg hadde også på forhånd kjennskap til de læringsidealene som var relevante i møtet mellom skoleelever og museer. Jeg visste at deltakelse og spesielt dialog var mye brukt i møtet mellom skoleelever og museer, dette visste jeg både gjennom tidligere litteratur og observasjoner.

Observasjoner

Observasjonene som danner det empiriske materialet for denne oppgaven ble gjennomført i oktober og november 2013. Jeg har gjort kvalitative og helhetlig orienterte observasjoner av museumsoppleggene på de forskjellige museene fordi jeg ønsket et mest mulig fullstendig bilde av de oppleggene jeg studerte. Den kvalitative observasjonen har gitt meg mulighet til å se på de små detaljene. Dette ble viktig når observasjonene senere skulle knyttes til litteratur. Jeg hadde lyst til å gå inn med et åpent sinn - slik som induktiv metode tillater - og se på alle aspekter ved museumsoppleggene, men ifølge Jacobsen kan det være vanskelig å få med alt som skjer, så jeg valgte å ta med meg et observasjonsnotat for hva det kunne sees etter i museumsoppleggene.⁴³

- Hvordan brukes museumsrommet?
- Hvordan anvender omviseren museets gjenstander i museumsoppleggene?
- Hva er museets fortellinger i møte med skoleelevene?
- Observer kontakten mellom skoleelevene og omviseren.
- Hvordan får elevene delta i museumsoppleggene?

Innenfor det første spørsmålet undersøkte jeg hvordan omviseren ledet skoleelevene i utstillingsrommene og undervisningsrommene, hvordan elevene eventuelt ble plassert/stilte seg rundt forskjellige gjenstander og hvordan rommene så ut. Dette siste kunne for eksempel dreie seg om lyssetting, lukter og lyd i rommet. Også viktig i den fysiske konteksten var det å undersøke hvordan omviseren anvendte gjenstandene. I det tredje aspektet om museets fortellinger ville jeg tegne et bilde av det mangfoldet av fortellinger som ble fortalt i de museumsoppleggene som ble observert. Dette var viktig når det senere skulle tegnes et bilde av oppleggene i teksten. Å observere kontakten mellom skoleelevene og omviseren var også

⁴³ Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 44 og 115. Olav Dalland, *Metode og oppgaveskriving*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2012.

viktig for å kunne se nærmere på dialogen mellom skoleelevene og omviserne i museumsoppleggene.⁴⁴

Observasjonene som har dannet grunnlaget for teksten var i utgangspunktet tenkt som passiv observasjon. De ble allikevel en blanding av deltakende observasjon og passiv observasjon. Det skrives i metodisk litteratur om at man skal unngå å påvirke det man studerer. Det har derimot kommet kritikk mot dette synet som sier at alle former for undersøkelser vil innebære en eller annen form for kontakt. Før jeg gjorde mine observasjoner var jeg usikker på hvilke rolle jeg ville innta og hvor i eller utenfor ”flokkene” av elever og lærere jeg ville holde meg. Dette falt seg derimot naturlig på hvert besøk. Spesielt når man observerer barn er det vanskelig å ikke gjøre seg til deltakende observatør, og flere ganger falt det seg helt naturlig å involvere seg i elevenes besøk. Eksempelvis valgte jeg i de museene som hadde egne undervisningsrom og på tribunen på Ullevål stadion å sette meg blant elevene. På denne måten kunne jeg se og høre det samme som elevene i løpet av museumsopplegget. Dette var et bevisst valg for best mulig å kunne få den samme opplevelsen som elevene. Dette var viktig for mine observasjoner siden jeg blant annet har analysert opplevelsen av museumsrommet i teksten.⁴⁵ Notater gjorde jeg hele tiden underveis i oppleggene. Etter hvert opplegg satt jeg meg også ned rett etterpå med besøket friskt i minnet for å se gjennom notatene og eventuelt tilføre noe nytt.

Intervjuer

Hovedmaterialet for denne oppgaven er mine egne observasjoner, men jeg har også gjort intervjuer av museumsansatte (samt oppfølgingsspørsmål) for å supplere mine egne observasjoner og få en bredere forståelse for feltet jeg har jobbet med.

Jeg har valgt å ikke intervju skoleelevene, men heller de museumsansatte i denne teksten. Dette var et bevisst valg fordi jeg ønsket å skrive oppgaven basert på mine observasjoner og de ansattes beskrivelser av hvordan de jobber med skolebesøk og ikke basert på elevenes tilbakemeldinger på museumsoppleggene. Begrensningene ved et slikt valg har blitt at jeg ikke har kunnet undersøke hver enkelt elevs personlige kontekst rundt museumsbesøket. Dette kunne vært interessante undersøkelser, men det hadde også gjort at jeg måtte begrenset utvalget museer, noe jeg ikke ønsket. Styrken med å se på møtet mellom skoleelevene og

⁴⁴ Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 28-29.

⁴⁵ Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 30.

museene slik jeg har gjort er at jeg har kunnet ha et relativt stort utvalg og fokusere på alle andre aspekter ved museums møtet.

Intervjuene mine er basert på en induktiv metode. I en deduktiv metode er spørsmålene faste og svaralternativene gitt. Spørsmålene jeg stilte hadde derimot verken svaralternativer eller fasitsvar, og jeg var også åpen for ny og overraskende informasjon. Intervjuene var også lagt opp relativt fritt, inspirert av Line Esborgs tekst ”Feltarbeidets mange samtaleformer” der hun blant annet skriver om intervjuer som relativt uformelle og ustrukturerte dialoger. Intervjuene med de museumsansatte skulle gi meg innsikt i skoletjenesten ved de forskjellige museene og arbeidet med utarbeiding av museumsopplegg for barn og unge i grunnskolealder. Mine intervjuer eller samtaler med ansatte i Kulturrådet var ment som samtaler som skulle gi meg økt innsikt om Den kulturelle skolesekken.⁴⁶

Intervjuene jeg gjorde ble holdt enten før eller etter museumsoppleggene, alt ettersom hva som passet best for informantene. Jeg lot de museumsansatte selv avgjøre hvem ved museet det var relevant for meg å snakke med. Dette kunne være ledere for formidlingsavdelingen ved museet, daglig leder eller omvisere.

Ved Fotballmuseet snakket jeg med daglig leder Tommy Christensen. Ved Nobels Fredssenter snakket jeg med omviser Kristin Hanssen, ved Astrup Fearnley Museet formidlingskoordinator Ida Sannes Hansen og pedagogisk leder Eva Nordli Krøger på Popsenteret. Intervjuene hadde en varighet på cirka 30 minutter, og jeg har gjort opptak og/eller tatt notater fra intervjuene. (Intervjuspørsmål vedlegg 1). Jeg gjennomførte intervjuene med informantene på et veldig tidlig stadiet av arbeidet med teksten. Da jeg hadde jobbet mer med teksten så jeg det nødvendig og hensiktsmessig å sende noen oppfølgingsspørsmål (vedlegg 2) på mail til informantene i mitt utvalg. Siden Fotballmuseet er lagt ned, fikk jeg ikke sendt oppfølgingsspørsmål dit. Intervjuene har i hovedsak blitt brukt i analysekapittelene om deltakelse i de museumsoppleggene jeg fulgte.

Andre intervjuer

⁴⁶ Line Esborg, ”Feltarbeidets mange samtaleformer”, i Anders Gustavsson (red.), *Kulturvitenskap i felt: Metodiske og psykologiske erfaringer*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005, 100-101. Jacobsen, *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 35.

For å få mer informasjon og forståelse av hvordan og hvorfor utarbeiding av spesielt tilpassede museumsopplegg for skoleklasser er så sentralt og viktig på museene i dag, så jeg det interessant og nødvendig å snakke med noen som jobber med kulturarv og Den kulturelle skolesekken. Jeg henvendte meg da til Kulturrådet i Oslo og fikk snakke med Åshild Andrea Brekke og Vera Micaelsen.

Åshild Andrea Brekke jobber i seksjonen for kulturvern, integrering og digital utvikling og har gitt meg gode og interessante ideer på sitt felt som blant annet omhandler kulturarv i Den kulturelle skolesekken. Faglig leder for skolesekken, Vera Micaelsen har gitt meg bedre innblikk i arbeidet med den. Under intervjuene ønsket jeg å snakke om Den kulturelle skolesekken og at de kunne gi meg en bedre forståelse av deres arbeid for å få kultur ut til barn og unge (intervjuspørsmål vedlegg 3). Begge intervjuene varte i underkant av en time, og viktige ting jeg spurte om var arbeidet med Den kulturelle skolesekken. Jeg stilte blant annet spørsmål om hva det trengs å jobbe med på museumsfeltet.

Etikk

Knut Aukrust skriver i «Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ» at det gjelder å bruke sunn fornuft når man er i kontakt med andre. Aukrust mener at all forskning som involverer mennesker har informert samtykke som grunntese. Det skal ikke herske tvil om at det avgis et samtykke i form av en underskrift. Samtykket til å delta i og være navngitt i mitt forskningsprosjekt har for alle informantene vært frivillig. Jeg så ingen grunn til å anonymisere informantene da materialet som har blitt fremskaffet ikke er av sensitiv art. Jeg har allikevel valgt å kalle de *informanter* videre i teksten, mest fordi deres identitet ikke er av relevans for den videre analysen. Alle informantene har etter eget ønske fått lese gjennom de delene av teksten der jeg har brukt informasjon som de har gitt meg gjennom intervjuene og oppfølgingsspørsmålene. Dette har jeg gjort ved å sende den ferdige teksten der jeg har markert ut hvor i teksten jeg har brukt informasjon fremskaffet under intervjuene eller omtalt museet de jobber ved.⁴⁷

Etiske hensyn til skoleelevene

Når det gjelder etiske hensyn jeg måtte ta angående skoleelevene har jeg valgt å anonymisere elevene helt i teksten. Jeg har ikke hatt tilgang til- og det har ikke vært av interesse for denne

⁴⁷ Knut Aukrust, «Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ: Om feltarbeidets etikk», i Anders Gustavsson, *Kulturvitenskap i felt: Metodiske og psykologiske erfaringer*, Kristiansand:Høyskoleforlaget, 2005, 224 og 232.

teksten å hente inn informasjon om hvilke skole de gikk på eller navnelister over elevene. Det eneste jeg har fått vite er hvilke klassetrinn de tilhørte, dette for å skulle kunne ha muligheten til å undersøke hvordan/om kompetansemålene for forskjellige trinn ble brukt i de museumsoppleggene jeg fulgte. Når jeg la frem teksten min og spurte de forskjellige museene i mitt utvalg om jeg kunne følge et museumsopplegg hos dem, ba jeg de selv vurdere om det var nødvendig å gi beskjed til klasselederne i forkant av besøket. Dette så de ikke som hensiktsmessig med utgangspunkt i det at jeg bare skulle observere og beskrive situasjonene jeg studerte uten at noen kunne kjennes igjen eller at jeg skulle gi ut noen sensitiv informasjon om elevene.

Jeg har meldt inn og fått godkjent prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Jeg meldte inn prosjektet ved å legge ved intervjuguider, fremgangsmåter samt videre behandling av datamaterialet.

Museumsoppleggene

Det er fire museer sentralt i Oslo som utgjør forskningsmaterialet for denne teksten, henholdsvis Nobels Fredssenter, Astrup Fearnley Museet, Fotballmuseet og Popsenteret. Jeg vil presentere de fire museene hver for seg. Presentasjonen starter med å si litt generelt om museet før jeg retter søkelyset på de konkrete museumsoppleggene jeg fulgte.

I den generelle delen av presentasjonene vil jeg beskrive og fortelle om hvor museet lå, når det ble åpnet, hvem som eier/driver det og hva det forvalter mer generelt. Det er først i beskrivelsene av det spesifikke museumsopplegget jeg observerte ved hvert museum at jeg forteller hva det handlet om og noe av det elevene fikk oppleve. Det er først i den senere analysen at jeg griper inn og henter ut spesielle hendelser fra de forskjellige museumsoppleggene som jeg analyserer og belyser med annen litteratur. Jeg har valgt å presentere forskningsmaterialet mitt på denne måten fordi jeg mener det tegner et godt bilde av de museene og oppleggene jeg fulgte.

Alle oppleggene i mitt utvalg bortsett fra Nobels Fredssenters ”Hva spiser verden?” var tilbudt elevene gjennom Den kulturelle storsatsingen til barn og unge i Norge, Den kulturelle skolesekken, og jeg ser det derfor hensiktsmessig å starte med en kort innføring i denne.

Den kulturelle skolesekken

Startskuddet for Den kulturelle skolesekken som kulturpolitisk prosjekt blir ofte satt til en tale av Jens Stoltenberg i Bergen den 6. juni 2000. Historien skrives allikevel, blant annet i ”Den kulturelle skolesekken- et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014”, tilbake til 1990-tallet til noen enkeltstående kommunale og fylkeskommunale initiativ. Av forløpere kan kulturelle initiativ i Sandefjord, Møre og Romsdal og Hedmark nevnes. Også Stortingsmelding 61 ”Kultur i tiden” og handlingsplanen ”Broen og den blå hesten” fra henholdsvis 1992 og 1996 viste at man trengte et tettere samarbeid mellom kulturlivet og skolen.⁴⁸

⁴⁸Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen, «Den kulturelle skolesekken- et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014», Bergen, 2012, 1.
St. meld. nr. 8, «Kulturell skolesekk for framtida», 9.
Handlingsplan (1996), ”Broen og den blå hesten”, Kulturdepartementet.

Det daglige ansvaret for kulturtilbudet ivaretas av sekretariatet for Den kulturelle skolesekken, som nå er underlagt norsk Kulturråd. På lokalt nivå varierer det hvordan Den kulturelle skolesekken er organisert. Ifølge faglig leder for Den kulturelle skolesekken, Vera Micaelsen, har man et fagråd som vurderer søknadene fra museene om å få være en del av Den kulturelle skolesekken.⁴⁹

Til tross for at Den kulturelle skolesekken følger lokale behov, så er det satt ned en del felles mål. Disse er det redegjort for i Stortingsmelding nummer 8 (2007-2008), *Kulturell skolesekk for framtida*. Blant annet skal tilbudet spille en sentral rolle i å gi elever i skolen et profesjonelt kunst- og kulturtilbud, deriblant lettere tilgang til og forståelse for kunst- og kulturuttrykk av alle slag. I forbindelse med museer er et av målene ifølge faglig leder at samarbeidet mellom museum og skole skal bli så tett at museumsbesøket blir en selvfølgelig del – og noe elevene gleder seg til – av skolehverdagen. Et annet viktig og relevant punkt som Den kulturelle skolesekken fremmer er hvordan kulturpolitikk for barn og unge i stor grad skal baseres på medvirkning og aktivitet.⁵⁰

Fotballmuseet

Fotballmuseet ble etablert i 2002 og lå på Ullevål Stadion i Oslo. Det var eid og drevet av Norsk Fotballforbund. Fotballmuseet som jeg besøkte under mitt arbeid med denne oppgaven er i dag nedlagt, men ifølge deres hjemmesider så arbeides det nå med et nytt opplevelseskonsept på stadion, ”Opplev Ullevål Stadion”. På museet kunne man oppleve norsk fotballhistorie fra det ble spilt fotball på Løkka med griseblærer som fotball og til dagens proff-fotball.⁵¹

Jeg besøkte museet i september 2013, og observerte en 8.klasse i museumsopplegget ”Fairplay- respekt for nazister?”. Opplegget på Fotballmuseet varte i en og en halv time og bestod av både formidling og dialog. Fotballmuseet var et lite museum, der det var daglig leder som holdt skoleoppleggene og museumsopplegget foregikk i museets faste utstilling.

St. meld. Nr. 61 (1991 – 1992) ”Kultur i tiden”, Kulturdepartementet.

⁴⁹Breivik og Christophersen, «Den kulturelle skolesekken- et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014», 2 & 17-18.

⁵⁰ St. meld. Nr. 8, ”Kulturell skolesekk for framtida”.

Per Mangset og Kjærsti Skjelden, «DKS- Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?», i Kulturrikets tilstand 2010, Porsgrunn: Høyskolen i Telemark, 36.

⁵¹ Fotballmuseets hjemmesider, hentet 10.06.2014 fra www.fotballmuseet.no.

Gjennom besøket fikk elevene høre og se mye om fotball, men også en ny innfallsvinkel på mellomkrigshistorien og nazismen. Det historiske i opplegget på Fotballmuseet var knyttet til flere av kompetansemålene for 8-10.trinn, spesielt i samfunnsfag. Blant annet tok det for seg *Fair play* og respekt, ord som er viktige ord både i skole – og hverdagen til barn og unge. Fotballmuseet skriver selv i sin beskrivelse av opplegget at de ønsker ”å sette Norges største fotballbragd inn i en større historisk kontekst.”⁵² Rammen for omvisningen var det norske ”bronselagets” spill under OL i Berlin i 1936 der de tok en tredje plass.

Popsenteret

Popsenteret åpnet sine dører 25. november 2011, og holder til sentralt på Grünerløkka i Oslo. Popsenteret er drevet av Kulturetaten i Oslo. På Popsenteret får man – som navnet tilsier – oppleve populærmusikk fra sin begynnelsen og frem til i dag. I Det store norske leksikon defineres populærmusikk som en generell betegnelse på ”musikk med bred folkelig appell.”⁵³ På Popsenterets nettsider skrives det at de er ”stedet for deg som ønsker å vite mer om og oppleve norsk populærmusikk på en helt ny måte”, og de har som visjon å ”bidra til nyskaping og utvikling innen musikk og samtidig ta vare på kulturarven.” Med denne visjonen fremstår Popsenteret som en moderne og nytenkende storsatsing i Oslo. I de temporære utstillingene har de et tett samarbeid med artistene som utstillingene dreier seg om, og kan også få gjenstander rett fra artistene selv.⁵⁴

Jeg besøkte Popsenteret i november 2013, og observerte en 5.klasse i museumsopplegget ”Historien om oss #2”. Museumsopplegget på Popsenteret varte i 2 timer og bestod av både omvisning og innspilling av popsang i studio. Opplegget jeg fulgte foregikk i museets faste utstilling. I museumsopplegget fikk elevene en innføring i populærmusikkens utvikling helt fra 1905 og frem til i dag. Museumsopplegget hadde fokus på å sette populærmusikken inn i et større bilde av samfunnsutviklingen mer generelt. Blant annet snakket omviseren om når og hvorfor populærmusikk gjorde seg gjeldende i Norge. Som en viktig del av opplegget var klassen på forhånd blitt delt inn i forskjellige band og fikk på slutten av museumsopplegget spille inn en sang i museets egne studio.

⁵²Kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag og kroppsøving, hentet 29.12.2013 fra www.udir.no.

Fotballmuseets hjemmesider, hentet 29.12.2013 fra www.fotballmuseet.no

⁵³ ”Populærmusikk”, i Store Norske Leksikon (www.snø.no), hentet 12.12.2013.

⁵⁴ Popsenterets nettsider, hentet 17.12.2013 fra www.popsenteret.no.

Astrup Fearnley Museet

Det nye Astrup Fearnley Museet på Tjuvholmen i Oslo åpnet dørene den 29. september 2012 etter 18 år i Dronningensgate i Oslo sentrum. Astrup Fearnley Museet er et privat samtidskunstmuseum som er grunnlagt og støttet av stiftelsen Thomas Fearnley, Heddy og Nils Astrup.⁵⁵

Det nye og moderne samtidskunstmuseet som er tegnet av arkitekten Renzo Piano ligger som et skip ut mot Oslofjorden. På museet vises skiftende utstillinger med kunstverk og installasjoner av kunstnere fra hele verden. Den faste utstillingen er den private samlingen til museet, og det var i denne utstillingen jeg fulgte et skoleopplegg.⁵⁶

Jeg besøkte museet i oktober 2013 og observerte en 4.klasse i museumsopplegget ”Dyret i kunsten”. Museumsopplegget på Astrup Fearnley Museet varte i cirka 2 timer og bestod av både omvisning i utstillingen og kreativt arbeid i museets verksted der elevene fikk skape sitt eget dyr. Dette kunne skapes enten ut fra ren fantasi eller inspirert av noen av de installasjonene de hadde sett gjennom omvisningen.

Opplegget i Astrup Fearnley Museet fokuserte altså på et spesielt tema – dyr – i noen utvalgte kunstinntallasjoner eller verk. Sentrale installasjoner eller verk for museumsopplegget var den engelske kunstneren Damien Hirst og hans ”Mother and Child (divided)”, ”God Alone Knows” og ”Eulogy”. Også installasjonene ”Michael Jackson and Bubbles” og ”Dolphin” av den amerikanske samtidskunstneren Jeff Koons ble vist i museumsopplegget. ”Mother and Child (divided)” viser en ku og en kalv delt i to, der man kan gå mellom disse og se fra innsiden av dyrene. ”God Alone Knows” viser tre sauer som henger som Jesus på korset. ”Eulogy” viser en fargerik samling av sommerfugler. I begge de førstnevnte installasjonene er dyrene bevart på formaldehyd. ”Michael Jackson and Bubbles” viser den avdøde popartisten Michael Jackson og hans apekatt Bubbles og ”Dolphin” er en installasjon som forestiller et badedyr i plast, laget av aluminium. Under delfinen henger det flere metallkjeler. Verkene på Astrup Fearnley Museet er samtidskunst, og flere av de er så nye som fra 2000-tallet.

Nobels Fredssenter

Nobels Fredssenter åpnet 11. juni 2005, og holder hus i den gamle vestbanehallen på

⁵⁵ Astrup Fearnley Museets nettsider, hentet 07.02.2014 fra www.afmuseum.no.

⁵⁶ Astrup Fearnley Museets nettsider, hentet 07.02.2014 fra www.afmuseum.no.

Rådhusplassen. Fredssenteret er finansiert av en kombinasjon av privat og offentlig støtte.⁵⁷

Nobels Fredssenter er et moderne senter som i sine faste utstillinger tar for seg Alfred Nobel, fredsprisen, historien rundt og vinnerne av prisen. I de temporære utstillingene tar de for seg aktuelle og tidvis vanskelige og konfliktfylte temaer. Dette kan være temaer som krig, fred og kulturelle ulikheter.

Jeg besøkte Nobels Fredssenter i oktober 2013, og observerte en 4. klasse i museumsopplegget ”Fra kjøkkenbord til klode”. Museumsopplegget på Nobels Fredssenter varte i cirka en time og ble tilbudt skoleklasser fra 1-8. trinn frem til 21. februar 2013. Sentralt for opplegget var fotoutstillingen ”Hva spiser verden?”. Fotoutstillingen ble laget i 2005 av den amerikanske fotografen Peter Menzel og hans kone, journalisten Faith D’Aluisio. Utstillingen viste tolv bilder av tolv forskjellige familier fra rundt om i verden og deres matforbruk i løpet av en uke. Utstillingen åpnet for diskusjon av mange temaer som er sentrale for Nobels Fredssenter, blant annet økonomiske forskjeller og det sosiale aspektet ved mat. Som museet selv skrev i sin pressemelding før utstillingen, så handler mange av verdens konflikter ”nettopp om tilgangen på mat”.⁵⁸

Gjennom museumsopplegget ble skoleklassen blant annet samlet foran fire bilder som viste fire familier og deres ukentlige matforbruk. Elevene fikk på den ene siden se den amerikanske familien Ravies fra USA som spiste usunt med masse pizza, skinke og potetgull og en familie fra Grønland som spiste store mengder kjøtt. På den andre siden fikk de se en japansk familie som spiste sunt med mye fisk, ris og grønnsaker. Ved bildene fikk elevene høre fortellinger om fattigdom, sult og miljø. Familiene hadde alle forskjellige behov når man tok hensyn til ulik økonomi, antall familiemedlemmer, landet de kom fra og deres livsvaner.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tegnet et oversiktsbilde av møtene mellom skoleelevene og museene jeg har observert. For alle museumsoppleggene er aktiv deltakelse fra elevene sentralt. De deltok gjennom både dialog med omviserne, samt estetiske, teoretiske og musikalske oppgaver. Det er blant annet observasjonene av deltakelsen fra elevene som vil være viktige

⁵⁷ Nobels Fredssenters hjemmesider, hentet, 12.02.2014 fra <http://www.nobelpeacecenter.org/>

⁵⁸ Kulturmeglerne, <http://kulturmeglerne.no/pressemelding/anerkjent-fotoutstilling-til-oslo-i-host-hva-spiser-verden/>, hentet 10.06.2014.

for den videre analysen i teksten. Jeg vil i de neste kapitlene analysere flere av de punktene jeg mener at er spesielt interessante for møtene mellom skoleelevene og museene. Analysen vil jeg gjøre på tvers av museumsoppleggene, samt belyse punktene i observasjonene med teori fra annen litteratur. Jeg vil allikevel først starte, inspirert av Falk og Dierkings teorier om fysisk kontekst, med å se på møtet mellom skoleelevene og den fysiske konteksten til museene.

Museenes fysiske kontekst i møte med skoleelevene

I beskrivelsen av John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstuelle modell så vi hvordan fysisk kontekst er viktig for museumserfaringen. ”Uten tvil”⁵⁹ skriver Falk og Dierking om hvorvidt arrangementen av museumsrommet har noen innflytelse på de besøkende. De skriver at alt fra hvor utgangene ligger til hardheten i gulvene kan påvirke hvordan besøkende erfarer museet. Med Falk og Dierkings teorier om den fysiske konteksten kan altså alle de fysiske faktorene spille inn på museumsopplevelsen hos skoleelevene. Jeg vil i dette kapittelet med deres teorier se på de fysiske museene i mitt utvalg.⁶⁰

Også Frøyland og Dysthe skriver om den fysiske betydningen av museet som kunnskapsarena, der sistnevnte betegner museet som et ”alternativt læringsrom”. Med dette påpeker hun at ”rom” har blitt undervurdert i læringsprosessen og at museet utvider elevenes grenser både fysisk og psykisk. Frøyland på sin side skriver at både barn og voksne kan ha problemer med å lære ting som har blitt presentert for dem i et ”dekontekstualisert fysisk miljø”. Med referanse til observasjoner gjort av psykologer forteller hun at det har blitt oppdaget eksempler på individer som gjennomfører oppgaver dårlig i laboratoriet, mens de gjør det veldig bra når det gjennomføres i en mer ”meningsfull” fysisk kontekst. Det hun vil frem til er altså at det ikke er det samme hvor man underviser kunnskap, men at omgivelsene kan være avgjørende.⁶¹

I kapittelet vil museene med sin beliggenhet, men også sine utstillingsrom og gjenstander stå i sentrum. Jeg har altså valgt å ikke bare rette søkelyset mot elevene i denne teksten, men også mot de fysiske museene i møtet med skoleelevene. Det er først i de neste analysekapitlene at jeg vil fokusere på konkrete eksempler og former for elevdeltakelse i museumsoppleggene.

⁵⁹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 133.

⁶⁰ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 133-144.

⁶¹ Dysthe, ”Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp”, i Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert Undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 82. Merethe Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom: variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, Oslo: Asstrakt forlag, 2010, 68 og 82.

Museenes beliggenhet

Fotballmuseet lå på Ullevål stadion der de store fotballkampene spilles. Popsenteret ligger i et moderne kulturkvartal på Grünerløkka og i tilknytning til Riksscenen og Oslo musikk- og kulturskole. Det nye og moderne samtidskunstmuseet Astrup Fearnley Museet ligger i den nye og moderne bydelen i Oslo, Tjuvholmen.

Som vi kan se av beskrivelsene av beliggenheten til tre av museene i mitt utvalg over, så ligger de på en eller annen måte i tilknytning til det som skjer rundt. Så selv om det historiske suset som mange kulturhistoriske museer kan skilte med kan sies å mangle på museene, så settes deres fortellinger og gjenstander inn i områder som har en form for tilknytning til museenes tema. Det jeg vil få frem ved å beskrive hvordan museene i mitt utvalg ligger i tilknytning til det de forteller om, er i forbindelse med at argumenter om tings sammenheng har vært sentralt i forsvaret av bruk av museer i skolesammenheng. Blant annet skriver Merethe Frøyland at stedet man får kunnskap fra kan være helt avgjørende for *forståelse* av et kunnskapstema. Kunnskap skal ifølge Frøyland ikke undervises isolert. Gjennom bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet får elevene på museene altså satt kunnskap inn i en sammenheng, eller i det jeg innledningsvis til dette kapittelet viste at Frøyland betegner som en ”meningsfull fysisk setting eller kontekst”.⁶²

Det finnes mange viktige stikkord i forsvaret av å bruke museer som ekstern læringsarena, der altså *forståelse* er et av disse. Museumsbesøket gir elevene det Frøyland betegner som *implisitt kunnskap*, kunnskap som er koblet til hendelser og situasjoner og viktig for forståelse.⁶³ Et annet stikkord som jeg vil illustrere med eksempler fra mine observasjoner kan sies å være *forventning*. Falk og Dierking skriver om hvordan det er viktig at elevene har forventninger og motivasjon for museumsbesøket. Disse forventningene og motivasjonen kan også bygges opp gjennom forarbeid på skolen, men jeg vil her se hvordan de fysiske museumsbyggene kan sies å ha skapt forventninger hos de elevene jeg observerte.⁶⁴

En kald februar dag samler en skoleklasse seg utenfor den gamle Vestbanehallen på Rådhusplassen der Nobels Fredssenter ligger. Klokken nærmer seg ti, og det er like før de store og buede dørene skal åpnes

⁶² Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, 69-71, 82 og 131.

Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 141.

⁶³ Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, 69-71 og 128.

⁶⁴ Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, 179-181.

og et tjuetalls skoleelever ønskes velkommen inn. Mens elevene venter, går de blant kasser med gress som viser hvor stort landareal som går med til produksjon av flere av våre vanligste matvarer. Eksempelvis står det på et skilt i gresset i den ene kassen: “En pizza Grandiosa: Arealbruk til produksjon: 3,35 m²”. (observasjoner fra museumsopplegg på Nobels Fredssenter, observert 23.10.2013)

Også utenfor det nye Astrup Fearnley Museet helt ytterst på Oslos spiss, Tjuvholmen stanser en skoleklasse i trappene ved de store glassdørene som danner inngangspartiet til museet. Jeg ser av måten elevene ser rundt seg, peker og forteller læreren sin at de gleder seg, at de er spente og har store forventninger til besøket. Allerede i møtet med den storslagne bygningen blir det skapt forventninger hos både elever og lærere, og kameraene går varme. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet, observert 30.10.2013)

I teksten over illustreres det med eksempler fra Nobels Fredssenter og Astrup Fearnley Museet hvordan det ble skapt forventninger hos elevene allerede før de gikk inn i museene. Dette skjedde enten umiddelbart i møte med de storslagne bygningene, eller ved at utstillingene startet på utsiden av museet slik som med kassene med gress utenfor Nobels Fredssenter. Kassene gjorde også at elevene allerede utenfor museet kunne begynne å tenke på – og diskutere temaet for utstillingen de skulle se, mat. Ifølge undersøkelser gjort av Falk og Dierking, så husker elever godt museenes fysiske kontekst og geografiske plassering når de skal gjenfortelle om et museumsbesøk. Som de skriver så plasserer alltid elevene sine minner innenfor en fysisk plassering, og de er ofte i stand til å gjenfortelle om alt fra byggets arkitektur utenfra og til hvordan trappene inne i museumsbygget så ut. Falk og Dierking skriver også at besøkendes motivasjon når de går inn i bygget former både erfaringene og minnene fra museumsbesøket.⁶⁵

En ting er altså å undersøke museumsbyggene i møte med skoleelevene, men som del av møtet mellom museet og skoleelevene er det – med Falk og Dierkings teorier om fysisk kontekst for museumsopplevelsen – også viktig å undersøke de bestemte utstillingsrommene og gjenstandene som ble tatt i bruk i møte med skoleelevene ved de forskjellige museene. Vi skal i de neste avsnittene av analysen altså bevege oss fra den fysiske konteksten på utsiden av museet – og til den fysiske konteksten innenfor museets dører.⁶⁶

⁶⁵ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 209-210.

⁶⁶ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*.

Utstillingsrommene

Som Falk og Dierking beskriver, så bestemmer den fysiske konteksten inne i museet hvordan man beveger seg gjennom museet, hva man ser og hva man husker. De beskriver hvordan utgangsskilt, hvorvidt utstillingen er i første eller andre etasje, museets størrelse og mange andre elementer de mener har innvirkning på de besøkendes bruk av utstillingsrommet. Dette er ikke så relevant når jeg har fulgt skoleklasser med omvisere som har bestemt hvordan elevene skal bevege seg i utstillingsrommene. Falk og Dierkings teorier har derimot vært viktige i en bevisstgjøringsprosess som sier noe om hva i rommet som kan undersøkes og også hva som gjør utstillingsrommet spesielt som arena. Deres teorier har også hjulpet til å øke bevisstheten om hva omviserne fokuserte på i utstillingsrommet i møte med skoleelevene.⁶⁷ Jeg vil i dette avsnittet gjøre en analyse av noen av de rommene skoleklassene var i før, underveis i – og eventuelt etter museumsoppleggene.

Egne undervisningsrom

På Fotballmuseet ble elevene samlet i et auditorium på starten av museumsopplegget, på Popsenteret i et kinorum midt i museumsopplegget, på Astrup Fearnley Museet i museets ”verksted” både på starten og slutten av museumsopplegget og på Nobels Fredssenter i et stort rom i andre etasje av utstillingen på slutten av museumsopplegget. Jeg vil starte med å tegne et mer nøyaktig bilde av de undervisningsrommene som ble tatt i bruk.

Det er ikke så lett å se inngangen til Fotballmuseet ved første øyekast. Det er først da omviseren kommer utenfor Ullevål stadion, ønsker klassen velkommen og tar oss med inn en liten dør at vi er inne i museet. Det første rommet vi kommer til er et lite auditorium. Auditoriet har hvite vegger og dunkel belysning. I den ene enden av rommet er det sitteplasser på hver side av inngangen i trapper opp langs veggene. Det er glassvegger som skiller sitteplassene fra inngangen. I den andre enden av rommet er det et stort lerret. På vegg mellom sitteplassene og lerretet er det en stor, hvit dør som tilsynelatende er inngangen til selve museumsutstillingen. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet, 08.10.2013)

Det er lettere enn på Fotballmuseet å se Popmuseets inngang. De store glassdørene leder inn i et billett- og butikkområde der klassen blir samlet før de går inn i utstillingen. Etter å ha stanset foran Christopher Nielsens flipperspill og ved selve inngangen til hovedutstillingen, blir klassen samlet i museets kinorum. Popsenterets kinorum er bygget opp på samme måte som auditoriet på Fotballmuseet, et dunkelt rom med sitteplasser i den ene enden og et stort lerret i den andre. (observasjoner fra

⁶⁷Eriksen, *Museum: En kulturhistorie*, 12.

Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 28 og 133.

museumsopplegg på Popsenteret, 06.11.2013)

Også på Astrup Fearnley Museet er det et eget undervisningsrom der elevene samles både før- og etter omvisningen i utstillingen. Verkstedsrommet på Astrup Fearnley Museet er bygget noe annerledes enn rommene på Fotballmuseet og Popmuseet. Det er et godt opplyst, stort rom med hvite vegger, samt bord og stoler rundt i rommet og et lerret i den ene enden av rommet. På den ene veggen på motsatt side av den med lerretet er det hengt opp noen bilder. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet, 30.10.2013)

Også på Nobels Fredssenter blir skoleklassen samlet i et eget undervisningsrom på slutten av omvisningen i utstillingen. Rommet er på lik linje med verkstedsrommet på Astrup Fearnley Museet lyst og stort, men til forskjell fra verkstedsrommet på Astrup Fearnley Museet er det sitteplasser langs veggene rundt hele rommet. På veggene henger det matavfallsposer som gir en indikasjon på hvor mye mat vi kaster. (observasjoner fra museumsopplegg på Nobels Fredssenter 23.10.2013)

Det vi ser av beskrivelsene av noen av rommene i museumsoppleggene som skildret over er at hvert museum hadde egne undervisningsrom der klassen ble samlet før, underveis eller på slutten av oppleggene. Kulturhistoriker Anne Eriksen skriver at de nye museene er oppstått ut fra nye tenkemåter og derfor utformet mer pedagogisk.⁶⁸ I Stortingsmelding 49 som ble skrevet i 2009 står det at flere av museene i Norge pekte på behov for mer og bedre areal til formidling. Falk og Dierking skriver også at det har vært en suksessfull strategi å bygge tilpassede rom til grupper utenfor selve museumsutstillingen.⁶⁹ Også den svenske museumsmannen Per Uno Ågren snakker om viktige komponenter i det museumspedagogiske arbeidet der han nevner at utstillingen bør ha ett ”utrymme, där besökarna får pröva roll – och verkstadsaktiviteter.”⁷⁰ Både på Popsenteret og Astrup Fearnley Museet hadde de slike rom, et verksted på Astrup Fearnley Museet og egne innspillingsstudier på Popsenteret.

Alle rommene fra museene som beskrevet over var helt eller delvis uten gjenstander og/eller forstyrrende elementer og med sitteplass til alle elevene. Der hvor skoleklassen ble samlet i selve utstillingsrommet kunne det være vanskeligere for omviseren å holde på elevenes konsentrasjon enn i undervisningsrommene. Merethe Frøyland har skrevet om at det er viktig

⁶⁸Eriksen, *Museum: En kulturhistorie*, 12.

Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 28 og 133.

⁶⁹ St. meld. Nr. 49 (2008-2009), ”Framtidas museum: Forvaltning, forskning, formidling, fornying”, Kultur- og kirke departementet, 103.

Falk og Dierking, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, 190.

⁷⁰ Per-Uno Ågren, ”Att ställa ut historia”, i *Nordisk Museologi*, 2004:2, 141-142

med rom uten så mange forstyrrende elementer når man skal formidle til skoleelever. Direkte sitert skriver hun at ”dersom barn er i et avgrenset rom som hindrer dem i å se resten av utstillingen eller museet, konsentrerer de seg bedre om den utstillingen de er ved”. De pedagogiske rommene spiller altså en rolle – ved blant annet å være uten gjenstander – i arbeidet med å holde konsentrasjonen i klassen. Vi skal allikevel også senere se hvordan det gjøres grep i selve utstillingen for å holde på elevenes konsentrasjon for eksempel i møte med noen av kunstverkene på Astrup Fearnley Museet.⁷¹ I tillegg til de undervisningsrommene som beskrevet i dette avsnittet, så var det flere møteplasser der skoleklassene ble samlet også underveis i museumsoppleggene. Ved disse møteplassene ble det snakket om og diskutert aktuelle tema for museumsoppleggene.

Møteplasser

På Fotballmuseet ble skoleklassen i hovedsak samlet ved gjenstander og bilder, blant annet foran en gris og en griseblære, ved bilder av fotballspillere og ute på fotballtribunen. På Popsenteret ble skoleklassen samlet i billettområdet før museumsopplegget, foran flipperspillet til Christopher Nielsen og ved de ti videoskjermene ved hovedinngangen til utstillingen. På Astrup Fearnley Museet ble elevene samlet foran flere verk og installasjoner som på en eller annen måte presenterte eller representerte noe med dyr. På Nobels Fredssenter ble elevene samlet i billettområdet, foran fire av bildene av forskjellige familier med sine matbord og i det ene hjørnet av utstillingsrommet. Møteplassene har som en fellesnevner at de alltid var ved gjenstander, installasjoner eller bilder i utstillingsrommene.

”Kan dere sette dere ned foran meg?” spør omviseren elevene på Astrup Fearnley Museet der hun står foran det spektakulære verket *Eulogy* av Damien Hirst. *Eulogy* er et verk som er satt sammen av mengder med fargerike sommerfugler, og i møte med det lurte elevene umiddelbart og selvfølgelig på om sommerfuglene er ekte. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet, 30.10.2013)

Som vi ser av beskrivelsen fra Astrup Fearnley Museet så skjedde det et møte mellom skoleklassen og kunstverket til Damien Hirst når elevene fikk sitte ned og fokusere på dette ene verket. Verket var hengt opp på en hvit utstillingsvegg uten noen forstyrrende elementer eller andre kunstverk i umiddelbar nærhet. Samtidig var verket fargerikt og stort, noe som med Frøylands teorier om rom kan sies å skape et rammeverk som oppmuntrer den besøkende

⁷¹ Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, 79-80.

– i dette tilfellet skoleklassen – til å studere kunstverket nøye. Noe av det samme skjedde i det dunkle rommet på Popsenteret der skoleelevene ble samlet foran veggmaleriet til Christopher Nielsen:

Etter å ha fått en introduksjon i Popsenterets billett – og butikk-område ved inngangen til museet, blir skoleklassen samlet i et dunkelt rom før selve utstillingen. På den ene veggen foran oss er det malt et bilde over hele veggen. Veggmaleriet, «Superstar pinball», er malt av den kjente tegneserieskaperen Christopher Nielsen og illustrerer en reise gjennom pophistorien med opp – og nedturer. Maleriet er malt i et vell av farger, og med figurer i alle fasonger. Ellers i rommet er det plassert noen sorte skinnsafer, på venstre vegg er det noen datamaskiner, og på høyre vegg en bokhylle. Mot maleriet er det rettet flere spotter som gjør at det blir et naturlig blikkfang i rommet. Elevene stiller seg i en bue rundt omviseren, og er tydelig spent på hva hun skal fortelle om maleriet. Hun forteller blant annet at det illustrer at mange artister dør unge, at 27 er en alder som spesielt utmerker seg på denne statistikken. (observasjoner fra museumsopplegg på Popsenteret 06.11.2013)

Rommet på Popsenteret hadde noen flere elementer enn rommet på Astrup Fearnley Museet, men veggmaleriet var et blikkfang som naturlig trakk elevene mot seg og gjorde de interesserte. Det var også god plass til hele skoleklassen rundt maleriet. Bill Hillier og Kali Tzortzi spør i sin tekst ”Space Syntax: The Language of Museum Space” om det romlige designet kan gjøre en betydelig forskjell i museumserfaringen. I eksempelet fra Astrup Fearnley Museet og Popsenteret ville ikke møtet mellom kunsten og elevene oppstått på samme måte om verkene hadde vært plassert i et lite avlukke med plass til kun et fåtall av elevene. Rommet spiller altså en rolle i å skape et møte som igjen kan føre til en fruktbar dialog, noe vi skal se nærmere på senere i teksten.⁷²

Som vi ser av beskrivelsene av møteplassene i utstillingene, så var det også i utstillingsrommene tilrettelagt for at hele klassen kunne samles slik som i egne undervisningsrom som beskrevet i forrige avsnitt. Eksempelvis var det på Fotballmuseet så stor gulvplass foran noen av gjenstandene elevene ble samlet ved at noen la seg langflate ned på gulvet. Også på Nobels Fredssenter var det laget stor plass til klassen i det venstre hjørnet av utstillingen. Igjen spiller det romlige designet en viktig rolle i museumserfaringen, og som vi skal se senere, en viktig rolle for å kunne la elevene delta gjennom dialog.

⁷² Bill Hillier og Kali Tzortzi, «Space Syntax: The Language of Museum Space», i Sharon Macdonald A *Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing 2011, 282.

Som vi har sett av beskrivelsene av møteplassene over, så samles ofte skoleelevene rundt – eller ved gjenstander i utstillingsrommene. Gjenstandene er det viktigste innholdet i museer og en del av den fysiske konteksten til museene som Falk og Dierking snakker om, og det er gjenstandene elevene fikk se – og høre om i de museumsoppleggene som vil være tema for neste avsnitt av analysen.⁷³

Gjenstandene

Når Falk og Dierking skriver om museer som unike kunnskapsinstitusjoner, så er gjenstandene noe av det mest sentrale. Som Falk og Dierking skriver om gjenstandene i en utstilling, så lar de deg «se, ideelt sett også ta på, smake, føle og høre virkelige ting fra den virkelige verden i en passende setting. Ingen websider, filmer eller skoletimer gir den samme muligheten (min oversettelse).»⁷⁴ I denne delen av analysen skal vi se på noen av møtene mellom skoleelevene og gjenstandene i museumsoppleggene.

Gjenstandenes mange fortellinger

Etter at omviseren hadde snakket ferdig i auditoriet på Fotballmuseet blir skoleklassen bedt om å stille opp foran døren i venstre hjørne av rommet. På andre siden av døren ventet selve utstillingen. Utstillingen starter med en gang med tekster og gjenstander på grønnmalte trevegger. Elevene blir etter kort tid samlet rundt en gjenstand i utstillingen. ”Hva tror dere dette er?” og ”hva tror dere denne ble brukt til?” spør omviseren elevene i møte med gjenstanden. Sentralt og lett synlig i det venstre hjørnet av utstillingen henger en gris og en griseblære som skoleklassen blir stoppet ved. Elevene besvarer spørsmålene, og omviseren forteller om hvordan man før i tiden brukte griseblærer som fotballer. Han forteller at folk visste når slakteren hadde griseblærer som kunne blåses opp til fotballer. Griseblæra illustrerer også hvordan fotball er en sport for alle fordi – som omviseren sier – det er en sport som alle har råd til å drive med. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet, 08.10.2013)

Av beskrivelsen fra Fotballmuseet over kan man se hvordan grisen og griseblæra gjennom omviseren og i møte med skoleelevene representerer fortellinger om både fotball fra tidlig på 1900-tallet, hvordan fotballer ble laget av griseblærer og helt frem til dagens fotball. Hvis man ser på grisen med et performativt perspektiv (hvordan grisen gjøres), så kan man si at grisen har mange ansikter. I møte med elevene representerer den i tilfellet for museumsopplegget fotball, men ellers i samfunnet kan grisen spises, men den er også et symbol på noe urent og grådig (alt går i grisen). Som Maurstad og Hauan beskriver det, så

⁷³ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*.

⁷⁴ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 112.

endrer gjenstandene identitet ved iscenesettelse i nye relasjoner. I eksempelet fra Fotballmuseet over så blir gjenstandene iscenesatt som deler av fortellinger om fotball, respekt og *fair play* i møte med skoleelevene.⁷⁵

Falk og Dierking skriver om hvordan en diskusjon stimulert av et objekt i et museum ofte begynner med ideer nært knyttet til objektet. Når diskusjonen fortsetter, kan man ende opp med ideer som bare fjernt kan relateres til gjenstanden. Dette ser vi at skjedde i eksempelet fra Fotballmuseet over. I møte med skoleelevene ble grisen og griseblæra iscenesatt som deler av fortellinger som var relevante for elevenes interesser eller for læreplanen for det aktuelle trinnet.⁷⁶ Også Merethe Frøyland skriver om museenes mulighet til å sette gjenstandene og fenomenene inn i mange ulike sammenhenger, og mener at det er slik museene har mulighet til å gi publikum mange erfaringer. Sharon Macdonald setter dette at man baserer utstillingene på historier heller enn samlinger i sammenheng med at man på 1900-tallet med det økte fokuset på kunnskap ble usikker på den pedagogiske innflytelsen til gjenstander. Hun sier at objektene blir brukt som «illustrasjoner» til historiene.⁷⁷

Måten grisen og griseblæra ble presentert på av omviseren kan også settes i sammenheng med Falk og Dierking's skille mellom å se objekter fra et konkret perspektiv heller enn et abstrakt. Ifølge dem er det sånn at de fleste besøkende på et museum ser objekter og tenker «hva er det?», «hvor kommer det fra?» eller «hva brukes den til?»⁷⁸ Mer sjelden lurte de på «Hvordan forandret denne dingsen historiens gang?»⁷⁹ Med eksempelet over har vi sett hvordan omviseren på Fotballmuseet forandret grisen og griseblæra til å bare være dette (konkret) til å representere fotball i møte med skoleelevene.⁸⁰ Eilean Hooper Greenhill har skrevet om gjenstandenes endrede rolle i moderniteten. Hun mener at når man fikk en ny form for kunnskapssøken som baserte seg på hvorfor ting var som de er, så måtte det synlige i form blant annet av gjenstander knyttes til det usynlige slik som vi ser at skjer i eksempelet fra Fotballmuseet. Man kan si at gjenstanden fikk en stemme gjennom omviseren, og han knyttet

⁷⁵ Maurstad og Haunan, "Universitetsmuseenes gjøren: Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon", 16-19.

Damsholt og Simonsen, "Materialiseringer: Prosesser, relasjoner og performativitet", 26

⁷⁶ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 151.

⁷⁷ Sharon Macdonald, "Collecting Practices", i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publisher, 2011, 85-88.

Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, 72.

⁷⁸ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 111.

⁷⁹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 111.

⁸⁰ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 111.

den til relevante fortellinger.⁸¹

Det neste eksempelet som vil fremstilles i analysen av møtet mellom skoleelevene og gjenstandene i museumsoppleggene er også fra Astrup Fearnley Museet og elevenes møte med det ekte i noen av installasjonene til den engelske kunstneren Damien Hirst.

Det ekte i møte med elevene

I noen av kunstverkene som skoleelevene fikk se gjennom museumsopplegget på Astrup Fearnley Museet var det brukt ekte dyr:

Elevene sitter fortsatt foran Eulogy av Damien Hirst på Astrup Fearnley Museet. Når de ser seg til sidene kan de se noen av de andre installasjonene til den samme kunstneren.

”Er dyrene ekte?” spør elevene omviseren i utstillingen i møte med den halve kua og kalven, sauene og sommerfuglene i installasjonene til Damien Hirst. Flere reagerer med avsky og/eller forundring over at dyrene er ekte, og de tar seg en ekstra titt når de får ”ja” på spørsmålet sitt. Omviseren forteller videre at kua døde naturlig under fødsel, og om hvordan man har fått de inn i glasstankene og hvordan de bevares i utstillingen. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet, 30.10.2013)

Som vi kan se av observasjonen fra museumsopplegget på Astrup Fearnley Museet, så var skoleelevene opptatt av om dyrene i installasjonene til Damien Hirst var ekte. Det har vært snakk om at museer har autentisitet i form av gamle gjenstander med en aura som en tings ekthet påvirket av alt ved den som kan vise tilbake til dens opprinnelse, eller ”fra dens materielle varighet til dens historiske vitnesbyrd” slik som Geir Vestheim beskriver det.⁸²

Den formen for autentisitet som Vestheim beskriver over er ikke så relevant for å beskrive møtet mellom skoleelevene og dyrene i installasjonen til Damien Hirst. Det som heller kan sies å være relevant er hvordan gjenstandene viste noe som var ekte. Gjenstandenes autentisitet på Astrup Fearnley Museet i møte med skoleelevene har altså heller å gjøre med om det er virkelige ting som presenteres heller enn om det er gjenstander som representerer noe fra fortiden. Gjenstandene i utstillingene har allikevel påvirkningskraft – elevene reagerer med avsky og/eller forundring – i møte med skoleelevene på grunn av sin ekthet. Som Vestheim skriver, så kan gjenstandenes autentisitet enten sees i sammenheng med kunnskap

⁸¹ Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London: Routledge, 1992 16.

⁸² Vestheim, *Museum i eit tidsskifte; Fortidsarv som underhaldning?*, 141-143.

om det som hører fortiden til, eller de kan brukes som utgangspunkt for å skape identitetsfølelse og opplevelse. På Astrup Fearnley Museet kan man si at det siste skjer. Installasjonene skaper en opplevelse for elevene, samtidig tar elevene avstand fra å drepe dyr, de skaper altså identitetsfølelse i form av å vekke engasjement hos elevene.⁸³

Tekniske gjenstander

Nye medier og tekniske gjenstander som for eksempel tv-skjermer, datamaskiner og berøringsskjermer er vanlig i museene i dag, ikke minst også på de museene som har blitt undersøkt i forbindelse med denne teksten. Bruken av disse har møtt både skepsis og optimisme, der for eksempel Michelle Henning mener at noe av skepsisen går på at det teknologiske truer autentisiteten til andre gjenstander, autoriteten til tradisjonell kunnskap og at det gjør museet vulgært og kommersielle steder for det hun betegner som "edutainment".⁸⁴ De tekniske gjenstandene ble i hovedsak brukt som supplementer til samtalene og det omviseren fortalte i de museumsoppleggene, men jeg vil allikevel se kort på møtene mellom skoleelevene og de tekniske gjenstandene.

Ved inngangen til "Historievandringen", hovedutstillingen på Popsenteret, blir elevene møtt av hele ti tv-skjermer. Skjermene er plassert i en bue rundt inngangen til utstillingen. På skjermene er det norske artister som Lillebjørn Nilsen og Vinnie som ønsker elevene velkommen. Gjennom "musikk, instrumenter, klipp og teknologiske nyvinninger" skal elevene de neste timene få danne seg et bilde av populærmusikken i Norge gjennom tidene.⁸⁵ (observasjoner fra museumsopplegg på Popmuseet 06.11.2013)

Av beskrivelsen over ser vi noen av de tekniske gjenstandene skoleelevene møtte i museumsopplegget på Popsenteret. De ti skjermene skapte forventninger hos elevene til hva de skulle få oppleve inne i utstillingen. Dette kunne merkes gjennom kommentarer som at de gledet seg og at de allerede kommenterte at de syntes opplegget var spennende.⁸⁶

Også på Fotballmuseet fikk elevene gjennom museumsopplegget se både skjermer med utdrag fra forskjellige fotballkamper, trykke på knapper som fikk en fotballsupporter til å snakke og se tredimensjonale bilder blant annet av Ole Gunnar Solskjær. Som Falk og Dierking

⁸³ Vestheim, *Museum i eit tidsskifte; Fortidsarv som underhaldning?*, 141-143.

⁸⁴ Michelle Henning, "New Media", i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011, 302.

⁸⁵ Popsenterets nettsider, hentet 05.03.14 fra www.popsenteret.no.

⁸⁶ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 109.

beskriver det, så kommuniserer museene i dag med publikum ikke bare gjennom «store og små; uvanlige, vakre, viktige» gjenstander, men også gjennom flere redskap, blant annet digitale. Falk og Dierking skriver videre om det de betegner som digitale media at historisk så har utstillinger vært knyttet enten til gjenstandene i seg selv eller til skrevet materiale. I dag er det derimot mange flere hjelpemidler man kan benytte seg av på museet. Som Falk og Dierking selv skriver, så har «eraen av multi-dimensjonale, multi-sensoriske erfaringer (...) ankommet (min oversettelse)».⁸⁷

Senere i museumsopplegget på Popsenteret får skoleelevene gå på egenhånd gjennom historievandringen. Gjennom lange, dunkle og smale ganger over to etasjer får elevene se skjermer med bilder og klipp av artister og høre musikk fra de aktuelle artistene og årene de representerer. På slutten av historievandringen er det et rom med store, ”hands on”-skjermer med bilder blant annet av gamle og nyere konsertplakater. (observasjoner fra museumsopplegg på Popsenteret, 06.11.2013)

Med beskrivelsene fra Popsenteret kan vi se hvordan digitale media skaper en visuell kontekst i møte med skoleelevene. Falk og Dierking fremmer denne muligheten som digitale medier gir på museet. Siden elevene går på egenhånd i denne delen av utstillingen kan man si at de digitale mediene hjelper elevene å forstå den historiske konteksten. I «historievandringen» kan man si at skjermene *er* gjenstandene.⁸⁸

Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har vi sett på museenes *fysiske kontekst* i møte med skoleelevene. Innenfor den fysiske konteksten har det vært museenes fysiske beliggenhet, rommene i form av undervisningsrom og møteplasser og gjenstandene som har blitt analysert. Som vi så innledningsvis til kapitlet, så er det flere som mener at fysisk kontekst har en avgjørende betydning for læring.

Vi har blant annet sett hvordan møtet med de fysiske museumsbygningene skapte *forventning* hos elevene, hvordan undervisningsrommene gjorde det lettere for omviserne å få ro og konsentrasjon i skoleklassene og hvordan noen av de forskjellige møteplassene i utstillingsrommene var konstruert for besøk av større grupper som for eksempel skoleklasser. Det sistnevnte kunne sies å være med å legge grunnlaget for dialogen mellom skoleelevene og omviserne.

⁸⁷ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 119.

⁸⁸ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 120.

Et viktig punkt når det er snakk om fysisk kontekst og museer er gjenstandene. Gjennom kapitlet har vi sett på hvordan noen av gjenstandene kan sies å «gjøres» av omviseren i møte med skoleelevene. Vi har også sett at noen gjenstander motiverer skoleelevene til dialog, samt hvordan noen av gjenstandene både forskrekker og fascinerer skoleelevene blant annet ved at det er noe ekte som vises. Når vi kom frem til analysen av noen av gjenstandene ble det også vanskelig å skille mellom det Falk og Dierking kaller for fysisk –, personlig –, og sosiokulturell kontekst, da gjenstandene i møte med elevene kan sies å representere alle de forskjellige kontekstene. Det er ifølge Falk og Dierking interaksjonen mellom kontekstene som faktisk skaper museumserfaringen. Gjenstandene er viktige for museenes fysiske kontekst, noe som gjør museet unike som kunnskapsarenaer. Samtidig knyttes de i museumsoppleggene til elevenes interesser (den personlige konteksten) og brukes i dialogen mellom omvisere og skoleelevene (den sosiokulturelle konteksten).⁸⁹

Det er det aktive synet på museumsopplevelser med utgangspunkt i mine observasjoner som vil være tema for de to neste analysekapitlene.

⁸⁹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 131.

Deltakelse

Allerede i 1988 i Økomuseumsboka skriver museums mannen Marc Maure at en utstilling ikke nødvendigvis er et sted for stillhet og alvorlige opplevelser, men «et møtested, et forum for debatt, og i det hele tatt et utgangspunkt for aktiviteter av forskjellig slag».⁹⁰ I moderne museumsteori og stortingsmeldinger snakkes det om at publikum skal være deltakere fremfor gjester i museumsopplevelsen, og museumsutstillinger bygges ofte på målene om aktiv deltakelse fra de besøkende. Som Anita Maurstad og Marit Anne Hauan snakker om i sin tekst ”Universitetsmuseenes gjøren”, så er museet i dag noe som blir til mens vi gjør det.⁹¹ Gjennom mine observasjoner så jeg hvordan alle museumsoppleggene var basert på deltakelse fra elevene, og gjennom svar fra informantene ved museene hvordan de ønsket å utfordre skoleelevene både kreativt og intellektuelt.

At elevene skal delta i museumsoppleggene kan knyttes til det konstruktivistiske og det sosiokulturelle læringssynet med fokus på aktiv elevdeltakelse i skolen som vi så på innledningsvis.⁹² Deltakelse i museumsoppleggene kan også knyttes til Falk og Dierkings teorier om personlig- og sosiokulturell kontekst, siden deltakelse kan knyttes både til elevenes interesser og motivasjon (personlig kontekst) og at de deltar som del av en gruppe og i dialog med omviseren (sosiokulturell kontekst).⁹³ John Falk og Lynn Dierking skriver om hvordan man må møte besøkende, i tilfellet for denne teksten elevene, ”der de er”. Hvis man ikke gjør det risikerer museet å bli ansett som irrelevant.⁹⁴ Også Nina Simons snakker om publikums deltakelse på museer, der hun fremmer tre viktige kriterier for prosjekter som involverer publikums deltakelse. Dette er henholdsvis at man er interessert i ideer og involvering fra deltakere på utsiden, at man har troen på deltakernes evner og at man kan reagere på deltakernes handlinger og bidrag.⁹⁵

⁹⁰ Marc Maure, «Utstillingen som verktøy for dialog og bevisstgjøring», i John Aage Gjestrum og Marc Maure (red.), Økomuseumsboka: Identitet, økologi og deltakelse, Tromsø: Tromsø Museums, 1988, 141.

⁹¹ Maurstad og Hauan, *Universitetsmuseenes gjøren: Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon*, 13-15.

⁹² Falk, Dierking og Adams, ”Museums and Free-choice Learning”, 325.

⁹³ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*.

⁹⁴ Falk og Dierking, *The Museums Experience Revisited*, 303.

⁹⁵ Simons, *Participatory Museum*, California: Museums 2.0, 2010, 188.

Også museene i mitt utvalg legger vekt på aktiv deltakelse fra skoleelevene, og informanten ved Popsenteret forteller meg at de bevisst veksler mellom visuell, auditiv, taktil og kinestetisk fortellerstil i museumsoppleggene. Også informanten ved Nobels Fredssenter forteller meg at de vektlegger samtale og samhandling i museumsoppleggene sine. Videre forteller hun at de er bevisste på å utvikle opplegg som blander sammen både formidling, dialog og elevaktivitet. Hun mener videre at på den måten vil flere av elevene kunne finne noe som passer for dem i løpet av opplegget. Den mest sentrale og gjennomgående formen for elevdeltakelse i de museumsoppleggene som danner materialet for denne teksten var *dialogen* mellom skoleelevene og omviserne. Derfor starter denne delen av analysen med å ta for seg dialogen i møtet mellom skoleelevene og omviserne.

Kapittelet starter med å redegjøre kort for det moderne dialogidealet der foregangspersoner som filosofen Martin Buber og filosofen og litteraturviteren Mikhail M. Bakhtin og den brasilianske pedagogen Paulo Freire har vært sentrale. Videre undersøkes mer konkret hvordan dialogene mellom omviserne og skoleelevene gjorde seg gjeldende i museumsoppleggene. Dette knyttes til teorier om museer som dialoginstitusjoner.

Deltakelse gjennom dialog

Vi kjenner til dialog fra Sokrates og den sokratiske metode med åpne spørsmål og til relasjonell pedagogikk og frigjørende pedagogikk. I spissen for den relasjonelle pedagogikken står filosofen Martin Buber. Den frigjørende pedagogikken kjenner vi blant annet gjennom filosofen og litteraturviteren Mikhail M. Bakhtin.⁹⁶

Bakhtin kritiserer den sokratiske dialogen for å søke etter og teste sannheter, og mener at man ikke kan finne sannheten i hodet til en person. Som han selv skriver så er sannheten ”ikke født, heller ikke kan den finnes i hodet til en individuell person, den er født mellom mennesker som sammen søker etter sannheten, i prosessen av deres dialogiske interaksjon (min oversettelse)”⁹⁷. Bakhtin legger altså vekt på at sannheten søkes gjennom dialog. Han mener videre at ord og ideer av naturen er dialogiske, og at de vil bli hørt, forstått og svart på

⁹⁶ Imsen, *Elevens verden: En innføring i pedagogisk psykologi*, 291-293.

Olga Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, 46-61.

⁹⁷ Mikhail Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's poetics*, Manchester : Manchester University Press, 1984, 88 og 110.

av andre stemmer fra andre posisjoner.⁹⁸ I museumssammenheng snakkes det om museer som *dialoginstitusjoner*. Odd Are Berkaak skriver blant annet at museene i dag må forandre seg fra å være en autorisert tekst til å bli et språk som befolkningen kan ta i bruk for å uttrykke seg.⁹⁹

Videre i kapittelet skal vi se mer konkret på noen av de tingene som var spesielt viktig for dialogen mellom skoleelevene og omviserne i museumsoppleggene som ble observert. Det er da spesielt stikkordene om *innledningssamtalene*, *interesser*, *nåtid/samtid*, *nasjonale* og *internasjonale fortellinger*, *spørsmål* og *humoristisk dialog* som vil drøftes. Analysen starter med en redegjørelse for innledningssamtalene i museumsoppleggene, der vi skal se hvordan det allerede tidlig var lagt til rette for dialog mellom skoleklassene og omviserne i oppleggene.

Innledningssamtalene

Det første møtet mellom skoleelevene og omviserne i museumsoppleggene kan sies å ha vært spesielt viktige for dialogen. De kan sies å ha lagt grunnlag for at elevene turte å delta i den videre dialogen gjennom museumsoppleggene. Olga Dysthe mener at det hun kaller for ”innledningssamtalene” blant annet kan bidra til å skape tillit mellom skoleelevene og omviserne. Vi skal i dette avsnittet se hvordan innledningssamtalene forelå i de museumsoppleggene som har blitt observert som materiale for denne teksten.¹⁰⁰ Først skal vi se nærmere på et av svarene fra informantene på museene.

Idealet på museene og i undervisning mer generelt i dag er at de besøkende skal sees som enkeltindivider med individuelt erfaringsgrunnlag og egne meninger og behov.¹⁰¹ Falk og Dierking skriver blant annet om hvordan hver enkelt besøkende har en personlig *agenda* for besøket og alltid konstruerer erfaringene etter sine egne interesser.¹⁰² Jeg spurte informantene fra museene i mitt utvalg hvordan de løser utfordringen som kommer med at de ikke kjenner hver enkelt elev før de kommer på museumsbesøk med hensyn til idealer som går på at man skal kunne se og legge undervisningen til rette for hver enkelt skoleelev. På Popsenteret var

⁹⁸ Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's poetics*, 88 og 110

⁹⁹ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000” Oslo: Norsk Kulturråd, 2003, 25 og 31.

¹⁰⁰ Dysthe ”Undervisningscase: Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp”, 88.

¹⁰¹ Johansen, Losnedahl, Ågotnes, *Tingenes Tale: Innspill til museologi*, 22.

¹⁰² Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 27.

elevene på forhånd delt inn i band som skulle presentere seg for omviseren, og informanten ved museet kunne fortelle meg at:

”Flere av våre skoleopplegg handler nettopp om identitet og imagebygging, der målet er å lage sin særegne coverversjon av en kjent, norsk hit. Elevene jobber sammen i band som skal enes om en stil, og hvert enkelt bandmedlem har en viktig stemme i arbeidet fram til innspillingen i studio. Med eksempler som Spice Girls og lignende viser vi hvordan hvert bandmedlem kan/bør ha en tydelig identitet som skiller seg fra de andre i gruppen. Oppleggene setter dermed en ramme for hvordan elevene – sammen og hver for seg – kan jobbe med å presentere seg og sitt image. At vi ikke kjenner elevene setter ingen begrensning her i og med at elevene skal presentere seg for oss. For å sikre at alle blir sett, og ingen faller av lasset, gir vi lærerne en ”manager”-rolle, med klart definerte oppfølgingsoppgaver.” (informant fra Popsenteret, svar på oppfølgingsspørsmål)

At skoleelevene var delt inn i band allerede før de kom på Popsenteret, viste seg som en rød tråd for dialogen mellom omviseren og skoleelevene på museet. Underveis i museumsopplegget stilte omviseren elevene flere spørsmål om de forskjellige bandene. Dette ble gjort enten til hele bandet eller ved at elevene svarte på spørsmål eller gjorde ting som omviseren ba om. På de andre museene svarte informantene på det samme spørsmålet – om å se og legge til rette for hver enkelt elev – at:

”Vi mener det er en forutsetning å kjenne elevene dersom man skal tilrettelegge for den enkelte. Det gjør ikke vi. Likevel er vi opptatt av å tilpasse så langt det lar seg gjøre”(informant fra Nobels Fredssenter, svar på oppfølgingsspørsmål)

Informanten på Astrup Fearnley Museet svarte på det samme spørsmålet at:

”ofte ved et skolebesøk treffer omviseren elevene en eller to timer, så det er begrenset hvor godt vi blir kjent. Vi benytter ofte navnelapper for å få et mer personlig forhold til elevene og slik at formidleren slipper å si ”du” til alle”(informant fra Astrup Fearnley Museet, svar på oppfølgingsspørsmål.)

Som vi kan se av svarene, så er det å kunne legge til rette for- og se hver enkelt elev en problematikk som museene har tatt for seg. Av svarene kan vi se at det ikke er så lett å legge til rette for hver enkelt av skoleelevene når de bare tilbringer en til to timer i museet. Også Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn tar for seg de begrensningene og utfordringene som settes ved at man bare tilbringer noen timer med elevene slik som oftest skjer på museet. Som Dysthe, Bernhardt og Esbjørn skriver, så er ”en rimelig reaksjon (...) at dette må være et

dårlig utgangspunkt for dialog”¹⁰³. Også i Stortingsmelding 8, ”Kulturell skulesekk for framtida” står det at det er vanskelig for en kulturformidler å kjenne hver enkelt elevs behov, evner og kunnskaper.¹⁰⁴ Med svarene fra informantene mine og tanken om tilrettelegging i bakhodet skal vi se hvordan det Dysthe kaller for ”innledningssamtalene” kan sies å ha vært viktige for dialogene mellom skoleelevene og omviserne i museumsoppleggene.¹⁰⁵

Allerede tidlig i museumsopplegget på Fotballmuseet er det lagt opp til dialog med elevene. Omviseren møter skoleklassen utenfor museet og spør litt om forventningene til besøket. Når skoleklassen har kommet inn i auditoriet og satt seg ned på benkene innleder omviseren med å fortelle om *fair play* og respekt for andre. Med henvisninger til OL og OL-ringene, samt fortellinger om hvordan idrett og fred henger sammen, er det i løpet av kort tid mange hender i været. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet, 08.10.2013)

Av eksempelet fra Fotballmuseet som beskrevet over kan vi se hvordan omviseren allerede på et tidlig tidspunkt i museumsopplegget etablerte dialog med skoleelevene. Tiden skoleelevene har i museene er som oftest kort, og det har blitt påpekt hvor viktig det er å allerede på et tidlig tidspunkt skape kontakt med de for å skape en god forutsetning for den videre dialogen i museumsoppleggene.¹⁰⁶ Som man kan se av beskrivelsen fra innledningssamtalen på Fotballmuseet tok omviseren opp temaer som engasjerte elevene og fikk de til å rekke hendene i været allerede i innledningssamtalen. Med et nytt eksempel, denne gangen fra museumsopplegget på Popsenteret, skal vi se på hvordan omviserne startet en innledningssamtale der:

På Popsenteret ber omviseren elevene sette seg i et åpent rom på høyre side av museets billett- og butikkområdet før de skal gå videre til utstillingen. Omviseren tar her opp en innledningssamtale med elevene som dreier seg rundt de bandene elevene er delt inn i på forhånd. De første spørsmålene som blir stilt til elevene dreier seg om hvilke særpreg og image de forskjellige bandene har. Blant annet spør omviseren ”hva er deres bands egen stil/image?”, ”hva kan man gjøre for å skille seg ut som artist?” og ”Hva er bandets budskap/kampsak?”. (Observasjoner fra museumsopplegg på Popsenteret, 06.11.2013)

Også på Popsenteret var det som man kan se tidlig i møtet mellom skoleklassen og omviseren

¹⁰³ Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, ”Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis”, i Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 189.

¹⁰⁴ St. meld. Nr 8 (2007-2008), ”Kulturell skulesekk for framtida”, 25.

¹⁰⁵ Dysthe, ”Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp”, 88.

¹⁰⁶ Dysthe, ”Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp”, 88.

fokus på dialog. De første spørsmålene som ble stilt til elevene dreide seg om hvilke særpreg og image de forskjellige bandene hadde. Spørsmålene fikk elevene besvare foran klassen og beskjed om å diskutere videre innad i bandene på vei til neste samlingspunkt. Spørsmålene var uten noe fasitsvar og mulig for alle elevene å svare på. Dysthe tar opp bruken av innledningsspørsmål i sin litteratur. Der skriver hun blant annet at man kan skape et tillitsforhold til elevene gjennom enkle spørsmål som alle kan svare på, samt ved å la mange av elevene slippe til med sine forslag. I tilfellet for museumsopplegget ved Popsenteret – ved å spørre hvert band om eksempelvis valg av bandnavn – var dette noe alle elevene turte å svare på. Hvis man overfører noe av det Dysthe skriver om innledningssamtalen til spørsmålene på Popsenteret, kan man si at elevene allerede i innledningssamtalen skjønnte at deres forslag var ønsket, og at ”deres stemme ble lyttet til”.¹⁰⁷

Navnelapper

Med nye eksempler fra innledningssamtalene i museumsoppleggene, fikk elevene ved to av museene, henholdsvis Astrup Fearnley Museet og Nobels Fredssenter, utdelt lapper til å skrive navnet sitt på eller lapper med navnene til andre:

I verkstedet på Astrup Fearnley Museet – før elevene skal ut for å se på de utvalgte installasjonene – får de utdelt hvite klistrelapper til å skrive navnet sitt på. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet 30.10.2013)

På Nobels Fredssenter får elevene utdelt navnelapper, på disse står navnene til forskjellige fredsprisvinnere. Elevene lurte veldig på hvem personene de har fått påklistret navnet til er, og omviseren spør om noen kan svare på dette. Få av elevene vet svarene. (observasjoner fra museumsopplegg på Nobels Fredssenter 23.10.2013)

Av eksempelet fra Nobels Fredssenter over kan vi se hvordan omviserne startet en dialog med skoleelevene ved å dele ut navnelapper. Til forskjell fra spørsmålene på Popsenteret hadde spørsmålene elevene fikk på Nobels Fredssenter et fasitsvar. Det skjerpet allikevel elevenes oppmerksomhet når omviseren skulle fortelle om noen av de forskjellige fredsprisvinnerne. Navnelappene skapte i møte med elevene nysgjerrighet med hensyn til hvem som gjemte seg bak navnene de hadde fått påklistret, og de stilte og ble stilt spørsmål om dette.

¹⁰⁷ Dysthe, ”Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp”, 88.

Også på Astrup Fearnley Museet ble det brukt navnelapper for å starte og føre en dialog med skoleelevene. Informanten ved Astrup Fearnley Museet kan fortelle at de ofte benytter navnelapper for å få et mer personlig forhold til elevene og slik at omviseren slipper å si "du" til alle. Også leder ved Santa Cruz Museum of Art & History, Nina Simons tar opp bruk av navnelapper på museer, og kaller bruken av navnelapper for "Wearable identity". Hun er blant annet opptatt av at man ikke skal gjøre besøkende til "a faceless visitor", og skriver at det er viktig å kjenne hverandre ved navn på museet. Hun mener at det er viktig å behandle en gruppe mennesker som individer og ikke som en gruppe. Når idealet i dag er å se hvordan kulturelle institusjoner er relevante for vårt eget liv, er dette ifølge Simons en oppgave som er lettere ved at man har personaliserte innganger som taler til hvert enkelt individ slik som navnelappene gjør.¹⁰⁸ På Astrup Fearnley Museet var det også noen praktiske ting som var viktige å ta opp med elevene i innledningssamtalen:

Allerede i det store og åpne inngangspartiet på Astrup Fearnley Museet starter omviseren en dialog med elevene. På kunstmuseet er det viktig at elevene er klar over at de ikke kan bråke, ikke gå fritt rundt i utstillingen og ikke ta på gjenstander eller verker. Dialogen mellom skoleelevene og omviseren dreier seg derfor i første omgang om disse praktiske "reglene", og omviseren vil forsikre seg om at elevene er kjent med disse. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet, 30.10.2013)

Som vi kan se av beskrivelsen over så startet også museumsopplegget på Astrup Fearnley Museet med en innledningssamtale mellom omviseren og elevene. Det var på et kunstmuseum som Astrup Fearnley Museet viktig å informere om at elevene ikke kunne bråke, ikke gå fritt rundt i utstillingen og ikke ta på gjenstander eller verker. Dialogen dreide seg derfor i første omgang om disse praktiske "reglene". I stedet for å ramse opp hva som var lov – og ikke, spurte omviseren heller om elevene visste hva som var lov og ikke lov på et kunstmuseum. Dysthe, Bernhardt og Esbjørn skriver om hvordan omviserne må balansere det at de på den ene siden skal "gi informasjon og retning versus å etablere kontakt og trygghet til å delta" gjennom innledningssamtalene. Dette gjorde omviseren på Astrup Fearnley Museet i møte med elevene ved at hun flettet inn spørsmål til elevene i informasjonen hun ga. Eksempelvis spurte hun om elevene kjente til noen regler man må følge på et kunstmuseum.¹⁰⁹

Viktig for det moderne dialogperspektivet i museene kan det også sies å være at omviserne

¹⁰⁸ Simons, *Participatory museum*, 34-39 og 49.

¹⁰⁹ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, "Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis", 204.

knytter temaene til elevenes interesser og samtid, det som Falk og Dierking kaller for deres personlige kontekst.¹¹⁰ Det er hvordan dette ble gjort i de museumsoppleggene som danner materialet for denne teksten som vil være tema for neste avsnitt.

Interesser og samtid

Falk og Dierking skriver mye om hvordan besøkende til museer velger ut hva de vil se og om de vil gå på museer på grunnlag av sine identitets-relaterte behov og interesser. Skoleklassene som ble observert kom til museet i regi av skolen, i tillegg var de store grupper der det – som vi så innledningsvis at informantene påpekte – er vanskelig å ta hensyn til alle elevenes individuelle interesser. Vi skal allikevel se hvordan omviserne hadde lagt til rette for disse identitets-relaterte behovene som Falk og Dierking beskriver at de besøkende kommer med.¹¹¹

Museumsoppleggene som ble observert for denne teksten var lagt opp etter mer generelle interesser for barn og unge i den aktuelle aldersgruppen som besøkte museene. Informantene kunne også fortelle meg at de bruker læreplaner for skolen når de lager museumsopplegg for skoleklasser. Allerede gjennom innledningssamtalene som beskrevet i forrige avsnitt så vi hvordan omviserne tidlig i museumsoppleggene knyttet an til elevenes interesser. Et av de nye idealene som ifølge Odd Are Berkaak kom til syne med den nye museologien var at museene skulle kunne ta opp forhold som oppleves som relevante i folks hverdag og gjennom det oppmuntre til dialog.¹¹²

Vi skal i dette avsnittet se hvordan museumsoppleggene som danner grunnlaget for denne teksten tok opp forhold som kunne være relevante for skoleelevene. Dette enten i form av at omviseren knyttet an til generelle interesser for aldersgruppen, eller andre forhold som kunne være aktuelle i barnas hverdag og hvordan dette motiverte til dialog. Jeg vil starte med et eksempel fra observasjonene av museumsopplegget på Fotballmuseet:

På Fotballmuseet forteller omviseren foran grisen og griseblæra om fotball og hvorfor det er en idrett som er så populær for så mange. Han forteller også om *fair play* og at man skal ha respekt for andre. Elevene rekker ofte opp hånda for å stille spørsmål til omviseren eller svare på noe han spør om.

¹¹⁰ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*.

¹¹¹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 43.

¹¹² Berkaak "Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000", 29.

Etter at omviseren har snakket ferdig foran grisen og griseblæra leder han skoleklassen videre i utstillingen. Gjennom den neste gangen får elevene se forskjellige klipp fra fotballkamper på tv-skjermer som er plassert flere steder i utstillingen. Klassen blir stoppet på en matte som illustrerer en fotballbane, der blir de sittende med ansiktene mot en vegg med bilder. Fra sort-hvitt bildene av ”bronselaget” fra 1930-tallet kan elevene se alvorstyngede fotballspillere med armene i kors og ikledd hvite shorts og stripete strømper. De er som en kontrast til de nyere bildene elevene får se av spillere i røde og gule skjorter med godt synlige sponsorlogoer på brystet. I sammenheng med dette blir det snakk om fotballdrakter og mote. Omviseren snakker også om fotball og penger og hvordan 30-tallet skiller seg fra i dag. Dette engasjerer også elevene, noe jeg kan se ved at det er mange hender i været. Når omviseren snakker om fotball og penger er det noen av elevene som blir overrasket over at fotballspilleren Cristiano Ronaldo tjener så ”lite” som 140 millioner kroner i året. Men hvor mye tjente fotballspillerne egentlig på 1930-tallet? ”Ingenting” forteller omviseren. Fotball skulle ifølge omviseren ikke være noe man tjente penger på, for da ville fokuset fra selve idretten bli borte. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet 08.10.2013)

Av eksempelet fra Fotballmuseet over kan vi se at omviseren fokuserte på fortellinger som kunne knyttes til noe elevene interesserte seg for, eksempelvis fotball og klesmote. Informanten ved Fotballmuseet kunne også selv fortelle meg at fotball er et tema som engasjerer skoleelevene. Av eksempelet ser vi også hvordan omviseren snakket om *fair play* og respekt, temaer som er viktige i barn og unges hverdag. Dette at omviseren knyttet fortellingene til elevenes interesser og aktuelle tema engasjerte elevene til dialog, noe som kunne sees ved at mange av elevene rakk opp hendene for å svare. Falk og Dierking skriver i sin teori om den personlige konteksten at det er et nært forhold mellom besøkendes interesser og deres handling. De sier at besøkende, og spesielt barn som har en interesse i et emne mest sannsynlig blir motiverte når museet tar opp noe som de interesserer seg for. Denne motivasjonen kan føre til at de deltar i dialogen. Som de selv skriver «hvis museer er steder som skal støtte besøkendes læring, så er veien til læring interesse (min oversettelse)». ¹¹³ De understreker også at den viktigste jobben til en museumsformidler er ikke å lage flotte utstillinger eller programmer, men å lage museumserfaringer som binder sammen museets- og publikums interesser. ¹¹⁴

Også Geir Vestheim snakker om det å knytte fortellingene til de besøkendes personlige kontekst i sin bok *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*. I boken skiller Vestheim mellom *store* og *små* fortellinger. Om man overfører Vestheims teorier om store og

¹¹³ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 91-93.

¹¹⁴ Falk og Dierking, *The Museums Experience Revisited*, 303.

små fortellinger til fortellingene i museumsoppleggene jeg observerte, så kan man si at de forteller direkte og relativt ”store” fortellinger om henholdsvis fotball, musikk, mat og dyr i møte med skoleelevene. Vestheim betegner de store fortellingene som *rammefortellinger*, noe som vil si at de danner rammene for de ”små” fortellingene. Viktig mener Vestheim det er at det skapes en bro mellom ”de små fortellingene” med referanse til elevenes livsverden og ”de store fortellingene” eksempelvis i form av de etablerte emnene i læreplanene.¹¹⁵

Av det samme eksempelet fra Fotballmuseet kan vi også se at omviseren – med utgangspunkt i bildene av fotballaget fra 1930-tallet og det gamle fotballutstyret – knyttet fortellingene til nåtid med den portugisiske fotballspilleren Cristiano Ronaldo og skyhøye lønninger. I møtet mellom skoleelevene og omviseren på Fotballmuseet ble også fortellinger om at idrettsutøverne i antikkens OL var nakne, andre verdenskrig, Adolf Hitlers tilstedeværelse på tribunen under OL i Tyskland i 1936 og historien om «bronselaget» knyttet opp mot fortellinger om blant annet dagens OL med løperen Usain Bolt, toppfotball, *fair play*, ytringsfrihet og respekt for andre. De sistnevnte fortellingene er fortellinger fra elevenes nåtid og dermed knyttet til deres personlige kontekst, noe som kunne observeres at la grunnlaget for en fruktbar dialog. Dette kunne sees ved at elevene aktivt tok del i samtalen gjennom egne spørsmål, ved å besvare spørsmål og ved å fortelle om ting de kunne – eller noe de engasjerte seg i som var relevant for det omviseren snakket om.¹¹⁶ Også på Popsenteret knytter omviseren fortellinger fra fortid til nåtid:

På Popsenteret får elevene gjennom spørsmålet ”Hva er egentlig populærmusikk?” drøfte populærmusikkbegrepet med omviseren. De blir underveis tatt med helt tilbake til 1905 og får høre om – og diskutere trekkspillmusikk som populærmusikk, artisters image, artistlivets mange baksider samt trender både innen musikksgangre og klesstiler. Carl Mathisen fra Holmsbru, Gerhard Gulbrandsen fra Svelvik og Jens Larsen fra Stavanger kan være ukjente navn for mange, og da spesielt for dagens skoleelever. Disse tre var allikevel de fremste utøverne på trekkspill i Norge fra slutten av 1800-tallet og til første del av 1900-tallet.¹¹⁷ Tidlig på 1900-tallet samlet de populære, norske trekkspillmusikerne til konserter med opp mot 13 000 tilskuere i Birkelunden på Grünerløkka i Oslo. Omviserne på Popsenteret sammenligner populariteten med dagens årlige og populære Øyafestival i Oslo som de siste årene har samlet opp mot 85 000 tilskuere. (observasjoner fra museumsopplegg på Popsenteret 06.11.2013)

¹¹⁵ Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 86.

¹¹⁶ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*

¹¹⁷ Popsenterets hjemmesider, hentet 22.03.2014 fra www.popsenteret.no.

Av eksempelet fra Popsenteret som presentert over ser vi også hvordan omviseren knyttet de fortellingene hun tok for seg til hendelser i – eller nærmere skoleelevenes tid. Blant annet knyttet hun trekkspillere fra 1800-tallet og konserter i parken på Grünerløkka til den nåtidige og årlige Øyafestivalen. Innledningsvis så vi også hvordan elevene allerede når de kom til Popsenteret var delt inn i forskjellige band.

Odd Are Berkaak skriver om at man i museene har fokusert på historie og samtid som ulike og motsatte tidsstrømmer, og hvordan man på museene i dag trenger et historiesyn som fokuserer på samtiden. At museer knytter fortellingene til samtiden mener Odd Are Berkaak at påkaller og nødvendiggjør dialogen som metode. Som han selv skriver i sin tekst «Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000», så bryter den autoritative monologen «sammen i en situasjon der kunnskapstemaet deles av flere.»¹¹⁸ Odd Are Berkaak mener at man videre kan knytte dialogperspektivet til stikkord som *gjenkjennelse* og *erkjennelse*. Med gjenkjennelse sikter han til at man søker en større erfaringsnærhet og realisme i museumsomvisningen for å finne berøringspunkter med folks hverdagsliv. Med erkjennelse mener han at besøkende ikke bare skal kjenne seg igjen, men også få ny innsikt. Man skal lære seg å forstå sammenhenger man er en del av på en ny måte.¹¹⁹

Omviseren på Fotballmuseet viser et sitat på powerpoint: ”Den sportslige konkurranseformen får frem det beste i oss mennesker”. Han forteller elevene at dette var noe Adolf Hitler sa da han satt på tribunen under de Olympiske leker i Berlin i 1936. Omviseren forteller mer om Adolf Hitlers tilstedeværelse på tribunen under de Olympiske leker, og det blir en diskusjon mellom elevene og omviseren som dreier seg om *fair play* og hvorvidt alle mennesker har ytringsfrihet. Elevene engasjerer seg i temaet, og det er hele tiden mange hender i været. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet 08.10.2013)

Av eksempelet fra Fotballmuseet over der vi ser at omviseren knyttet Adolf Hitler-sitatet til diskusjon om ytringsfrihet, kan vi se at dialogen trenger seg på av seg selv når elevene møter et tema som også er relevant for deres samtid, ytringsfrihet. Elevene sitter ikke som tause tilskuere, men ytrer meninger og kunnskaper om det temaet som museet tar opp. Når elevene selv er en del av den tiden som tas opp, har de gode forutsetninger for å delta i dialogen.¹²⁰

¹¹⁸ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 47.

¹¹⁹ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 48-49.

¹²⁰ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 22 og 47.

Også den svenske professoren i historie, Peter Aronsson skriver om dagens fokus på samtiden, der han blant annet skriver at ”Det förflutna ligger framför oss, inte bakom oss som den moderna tidens språkbild oftast anger.”¹²¹ Aronsson mener videre at å snakke om fortiden gir muligheten til å distansere seg og sette ting inn i en sammenheng som ofte virker klar. I dette savnes det ifølge Aronsson muligheten til en dialogisk metode der man kan etterspørre det som blir tatt opp.¹²²

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire skriver at utgangspunktet når man lager et opplegg for undervisning mye heller må være den nåværende, konkrete situasjonen som speiler folks forhåpninger. Man må aldri lage et undervisningsopplegg som har lite eller ingenting å gjøre med elevenes interesser.¹²³ Freires pedagogikk kan med dette knyttes til museumsoppleggene som analyseres i denne teksten, der omviserne er opptatt av å knytte omvisningene til elevenes interesser for å skape dialog. Gjennom å knyttes til elevenes personlige kontekst i form av interesser og nåtid kan man med Tine Damsholts ord si at det er elevenes liv og ikke ”de andres” som skildres på museet.¹²⁴ Også på Nobels Fredssenter fortelles det fortellinger som ble knyttet til nåtid og elevenes interesser:

På Nobels Fredssenter dreier dialogen seg rundt de fire bildene av de fire forskjellige familiene som elevene får se. Blant annet oppfordrer omviseren elevene til å sammenligne familienes matkultur med sin egen og fortelle om sine matvaner. I møte med bildene spør hun også elevene om hvilke av matvarene vi har i Norge mer generelt. Om den japanske familien får skoleelevene høre at de kommer fra en øy i Japan der mange av innbyggerne blir over hundre år gamle. I møte med bildet av den japanske familien spør omviseren om elevene har noen formening om hvorfor de lever så lenge. Elevene mener at dette er på grunn av deres sunne kosthold som i hovedsak består av fisk og grønnsaker. Omviseren stiller flere andre spørsmål underveis, blant annet vil hun ha svar på hvorfor vi spiser mat, om vi egentlig trenger godteri, hva vi trenger for å lage en sunn frokost, og om det brukes bestikk i andre land.

Omviseren på Nobels Fredssenter kan videre – foran bildet av en familie på fem fra Grønland og deres

Heidi Stenvold, ”Dialogisk museumspraksis – det muliges kunst”, i Odd Are Berkaak, Ågot Gammersvik m.fl., På sporet av den tapte samtid, Norsk Kulturråd, 2009, 79.

¹²¹ Peter Aronsson, ”Kunnskap och handling”, i *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Red. Peter Aronsson & Erika Larsson, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002, 60 og 70.

¹²² Aronsson, ”Kunnskap och handling”, 70.

¹²³ Freire, *De undertryktes pedagogikk*, 76-81.

¹²⁴ Tine Damsholt og Dorthe Gert Simonsen, ”Materialiseringer: processer, relationer og performativitet», i Tine Damsholt, Dorthe Gert Simonsen, og Camilla Mordhorst, *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*, Århus Universitetsforlag, 2009, 118.

ukentlige matforbruk – fortelle at familien ikke har mulighet til å dyrke grønnsaker og derfor spiser mye kjøtt og lite grønnsaker. Om den amerikanske familien Ravies på fire forteller hun at de spiser usunt. På bordet til familien Ravies ser elevene store pizzaesker, bacon, mat fra McDonalds og potetgull. Omviseren er hele tiden opptatt av å knytte bildene i utstillingen til elevenes matinteresser. (observasjoner fra museumsopplegget på Nobels Fredssenter 23.10.2013)

Gjennom museumsopplegget på Nobels Fredssenter fikk skoleelevene se fire bilder av fire forskjellige familier og deres ukentlige matforbruk. Skoleelevene fikk høre fortellinger om miljø, fattigdom og sult – alt med mat som overhengende paraply for fortellingene. Av eksempelet fra Nobels Fredssenter ser vi i likhet med eksempelet fra Fotballmuseet hvordan omviseren knyttet fortellingene til elevenes interesser og samtid. Som informanten fra museet kan fortelle meg, så er de ved museet opptatt av å lage oppgaver og formuleringer som kan knyttes til elevenes egne liv og erfaringer når de utvikler nye undervisningsopplegg.

Gjennom eksempelet fra Nobels Fredssenter ser man også hvordan omviseren i museumsopplegget oppfordret skoleelevene til kritisk tenkning rundt egne og andres matvaner. Ved at elevene fikk diskutere og drøfte familienes matvaner kan det føre til en bevisstgjøring rundt både deres egne matvaner og andres. Blant annet stilte elevene seg kritiske til familien Ravies usunne livsstil. Elevene var også opptatt av at den japanske familien spiste sunn mat, der de på bildet hadde mye ris og fisk foran seg. Det de så i bildet knyttet de til egen interesse for å leve sunt og tok avstand fra den amerikanske familien Ravies usunne kosthold. Elevenes interesse for sunn mat kan også knyttes til kompetansemål i mat og helse der elevene etter 4. årstrinn skal kunne ”velje ut mat og drikke som er med i eit sunt kosthald”.¹²⁵

Med et annet eksempel fra Nobels Fredssenter som oppmuntret skoleelevene til kritisk tenkning, hang det i mat- og miljørommet i andre etasje søppelposer med påskrevet vekt på. Disse skulle illustrere hvor mye mat som blir kastet i dag, og elevene ble tydelig rystet av å høre og se dette. Blant annet viste de dette gjennom å fortelle at man må være flinkere til å spise ting før det går ut på dato. Informanten ved Nobels Fredssenter kunne fortelle meg at når de utvikler nye opplegg, så prøver de alltid å lage oppgaver og formuleringer som kan knyttes til elevenes egne liv, meninger og erfaringer slik som vi så av eksempelet over. Hun nevnte

¹²⁵ Kompetansemål i mat og helse etter 4. årstrinn, <http://www.udir.no/k106/MHE1-01/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=1651845834>, besøkt 19.10.14

også at hos dem på Nobels Fredssenter handler mye om bevisstgjøring og holdningsskaping. Med Tine Damsholts ord kan man si at elevene ble overrumplet av «virkelighetens tilstedevær», – av den verden de lever i – i møte med søppelposene. Dette at man møter sitt eget liv gjennom gjenstandene i utstillingen mener Damsholt at er med på å skjerpe oppmerksomheten.¹²⁶

Med et nytt eksempel fra Astrup Fearnley Museet, kan vi se hvordan omviseren er opptatt av elevenes interesser, men også deres tolkninger av kunstverkene:

Når opplegget starter foran et av verkene med dyr i, snakker omviseren på Astrup Fearnley Museet om kjæledyr og spør om noen av elevene har egne kjæledyr. Videre i utstillingen blir elevene samlet ved tre av verkene til Damien Hirst, og de lurte på hvordan man kan få kua og kalven inn i glasstankene. Ved Matthew Barneys drømmeaktige vaselin-installasjon lar omviseren elevene fantasere om hva slags dyr dette kan være, og spør blant annet etter forslag. Dialogen med omviseren dreier seg blant annet rundt hva dyr kan symbolisere og hva annet dyr kan brukes til enn kjæledyr. Både skinnsofaer og sekkepiper av sauemage blir nevnt. Når skoleklassene videre får se figuren av Michael Jackson og hans apekatt Bubbles stiller omviseren spørsmål om hvordan det ville vært å ha en apekatt som kjæledyr og hvorfor Michael Jackson har en apekatt på fanget. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet 30.10.2013)

I dialogen på Astrup Fearnley Museet var omviseren opptatt av å høre elevenes tolkninger av kunstverkene. Som informanten ved Astrup Fearnley Museet fortalte meg, så gjentas alle svarene fra barna for hele gruppen, og omviseren benytter ofte tilbakemeldingene for samtalsens videre utvikling. På et kunstmuseum er det også ofte større muligheter for relativt frie tolkninger av kunstverkene, noe som oppmuntret til dialog. I tolkningen av verkene på Astrup Fearnley Museet kan man si at de personlige kontekstene til hver enkelt elev blir viktige i den sosiokulturelle konteksten.¹²⁷

Informanten ved Astrup Fearnley Museet kunne også fortelle at de har erfart at barn lett lar seg engasjere av samtidskunst da de ofte kjenner igjen motivene slik som for eksempel Michael Jackson-figuren laget av Jeff Koons. Vi skal se litt nærmere på denne figuren, og hvordan den blant annet kan sies å ha skapt forventninger og vært sosial i møte med skoleelevene:

¹²⁶ Damsholt og Simonsen, "Materialiseringer: prosesser, relationer og performativitet", 118.

¹²⁷ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 148.

På Astrup Fearnley Museet følger skoleklassen etter omviseren ned en lang gang med hvite vegger. På veggene henger det flere små og store, barnevennlige og ikke fullt så barnevennlige bilder på veggene på begge sider av gangen. Midt i gangen ligger det en haug med sukkertøy. Det er ikke lett for omviseren å få med klassen ubemerket forbi bildene og sukkertøyene, men vi er på vei mot installasjonene på høyre side av utstillingen der rommet åpner seg igjen. Når elevene får se den store figuren av den avdøde kongen av pop, Michael Jackson er det flere av elevene som sier at de har gledet seg til å se den. Mange kan fortelle at de liker musikken hans. I installasjonen som er laget av hvit – og gullfarget porselen lener Michael Jackson seg tilbake i en blomstereng. På fanget har han apekatten sin Bubbles. (observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet 30.10.2013)

Som vi ser av min beskrivelse så viste elevene forventning i møte med porselensfiguren som er laget av Jeff Koons. Mange av elevene ga uttrykk for at de hadde gledet seg til å se porselensfiguren gjennom at de betegnet seg som ”fan” og hadde noe de ville fortelle om Michael Jackson. Dette kunne være alt fra cder de hadde eller ting de hadde hørt om han. John Falk og Lynn Dierking skriver at flere år med forskning viser at de mest attraktive objektene i et museum er de som publikum har gledet seg til å se, og ikke de som de ikke forventer å se.¹²⁸ Også informanten ved Astrup Fearnley Museet kunne fortelle at skoleelevene lett lar seg engasjere av samtidskunsten når de kjenner igjen motivene. Samtidig understreker hun at enkelte kunstverk kan være litt for avansert eller ”voksent” i tematikk for barn. Derfor planlegger de alltid på forhånd hvilke verk og hvilken rute de går i utstillingen for å unngå å se verk som ikke passer for barn. I møte med skoleelevene kan også Michael Jackson-figuren sees som et sosialt objekt. Et sosialt objekt mener Nina Simons at er et objekt som forbinder de som konsumerer objektet til hverandre.¹²⁹ Dette kan vi se at Michael Jackson-figuren på Astrup Fearnley Museet gjorde i møte med elevene, noe som la grunnlag for at de aktivt deltok i dialogen med omviseren.

Vi har gjennom dette avsnittet sett hvordan noen av gjenstandene i museumsoppleggene som danner grunnlaget for denne teksten gjennom omviserne ble knyttet til fortellinger som er en del av skoleelevenes samtid og interesser. Et annet sentralt tema for dialogen i museumsoppleggene blir da hvordan omviserne blant annet knyttet fortellingene til internasjonale tema. Dette er viktig da det bare i en skoleklasse kan være mange land og

¹²⁸ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 83-94.

¹²⁹ Nina Simons, *Participatory museum*, 129

Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, 83.

kulturer representert. Når museene skal opptre som dialoginstitusjoner er det viktig at man kan føre en samtale med alle grupper i befolkningen.¹³⁰

Nasjonale og internasjonale fortellinger

Nobels Fredssenter satt mat i et internasjonalt perspektiv, Astrup Fearnley Museet forvalter internasjonal kunst, mens Popsenteret og Fotballmuseet snevrer inn internasjonale temaer, populærmusikk og fotball til å omfatte nasjonale fenomener, norsk populærmusikk og norsk fotball.

”Hvem er verdens beste fotballspiller?” spør omviseren i museumsopplegget på Fotballmuseet. Svaret han gir, Arne Brustad, overrasker elevene. I vrimmelen av forslag som John Carew, David Beckham, Lionel Messi og Ole Gunnar Solskjær får de til svar en spiller de ikke vet hvem er. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet 08.10.2013)

På Fotballmuseet opplever man dette internasjonale i møtet med norsk fotballhistorie. Sammen med fotballspillerne Arne Brustad og Ole Gunnar Solskjær, blir også internasjonale fotballhelter som David Beckham og Lionel Messi nevnt av elevene.

Også på Popsenteret som er ”stedet for deg som ønsker å vite mer om og oppleve norsk populærmusikk på en helt ny måte”¹³¹, knyttet omviseren an til internasjonalt kjente artister som Justin Bieber og One Direction. Det ble også brukt eksempler fra rockekongen Elvis Presleys karriere. Så til tross for at det var Vinnie, Bjørn Eidsvåg og Bertine Zetlitz som ønsket skoleelevene velkommen på de ti videoskjermene ved inngangen til hovedutstillingen, har stedet et internasjonalt sus når de snakker om populærmusikk. Det er disse artistene som står elevenes forestillingsverden nærmest, og det er en måte å knytte det nasjonale til det internasjonale, noe som er viktig i dagens samfunn der verden med flere kulturer og flere historier kan sies å ha blitt mindre enn før. Geir Vestheim snakker også om denne endringen fra det nasjonale og til det internasjonale i sin bok *Museum i eit tidsskifte*. Blant annet skriver han at museumsverdenen i dag er preget av mangfold og variasjon.¹³² Som vi ser av eksemplene fra Fotballmuseet og Popsenteret, så er temaene i første omgang nasjonale, men blir internasjonale i dialogen mellom skoleelevene og omviserne. Elevene er nysgjerrige på, kommer fra andre land eller vet mye om det som finnes utenfor Norge.

¹³⁰ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 29.

¹³¹ Popsenterets nettsider, www.popsenteret.no, hentet 10.05.2014.

¹³² Vestheim, *Museum i eit tidsskifte: Fortidsarv som underhaldning?*, 48.

Pinnekjøtt, smalahove og laks – de viser alle vår norske kulturarv og mathistorie, mens på Nobels Fredssenter vises det derimot mat som kulturarv fra flere forskjellige land. Mens familien Cui fra Weitawu-landsbyen i Beijing-provinsen i Kina spiser mye grønnsaker og ris, spiser familien Ottersland Dahl fra Bærum mye brød og poteter. Elever kan ivrig fortelle omviseren og resten av klassen at også hun har vært på reise og spist masse ny og spennende mat. (observasjoner fra Nobels Fredssenter, 23.10.2013)

På den andre siden har Nobels Fredssenter og Astrup Fearnley Museet i motsetning til Fotballmuseet og Popsenteret valgt å se ut mot det internasjonale innen kunst og matkultur. Man kan altså si at museene i mitt utvalg forvalter både nasjonale og internasjonale fortellinger. En opplevelse som blir forsterket i møtet og diskusjonene mellom museene og skoleelever med forskjellig kulturell bakgrunn. Museene skal ikke bare forvalte en stor, nasjonal historie, men de innehar derimot en rolle der de må fortelle og skape rom for mange fortellinger.¹³³

Gjennom de to siste avsnittene har vi sett hvordan museene i mitt utvalg kan sies å skape rom for de mange fortellingene som finnes bare i en skoleklasse, noe som er viktig for dialogen. Viktig i de dialogene jeg observerte har vi også sett at er hvordan omviserne stilte forskjellige spørsmål i møte med skoleelevene. Vi skal gå mer inn på noen av disse spørsmålene i neste avsnitt.

Spørsmål

Et annet fellestrekk ved de dialogiske møtene mellom skoleelevene og omviserne i museumsoppleggene var at omviserne stilte mange spørsmål underveis. Om museene skal opptre som dialoginstitusjoner er det også ifølge Odd Are Berkaak viktig at spesialistene på museet stiller utfordrende, kritiske spørsmål.¹³⁴

Informanten ved Astrup Fearnley Museet beskrev for meg hvordan de bygger omvisningene videre på elevenes tilbakemeldinger og spørsmål, mens informanten ved Nobels Fredssenter kunne fortelle at de – når de gjennomfører vanlige skoleomvisninger uten praktiske oppgaver – er opptatt av å dra elevene med ved å stille de gode spørsmålene underveis i omvisningen. Vi så tidligere at omviserne ofte stilte spørsmål allerede i innledningssamtalene, noe som la grunnlag for at elevene turte å stille spørsmål tilbake til omviserne underveis i

¹³³ Nobel Fredssenters hjemmesider, hentet 22.04.14 fra www.nobelpeacecenter.org.

¹³⁴ Berkaak, "Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000", 29.

museumsoppleggene:

Omviseren på Fotballmuseet spør elevene videre – i sammenheng med Adolf Hitler-sitatet fra de Olympiske Leker i Berlin 1936 – om *fair play* vil si at man må ha respekt for nazister. Elevene kommer med mange innspill, og det er flere hender i været. Noen mener at alle har ytringsfrihet så lenge man ikke setter teori og meninger ut i handling. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet 08.10.2013)

Av spørsmålet fra Fotballmuseet over kan vi se hvordan omviseren stiller et spørsmål til elevene som oppfordrer dem til kritisk tenkning rundt om *fair play* vil si at man skal ha respekt for nazister. Elevene ble veldig engasjert i problematikken, og omviseren svarte på spørsmålene de stilte tilbake. Etter hvert ble allikevel omviseren nødt til å sette en stopp for diskusjonen om de skulle komme seg videre i opplegget, og brukte sin ”ekspertmakt”¹³⁵ til å rette samtalen inn på det neste temaet. Også i de andre museumsoppleggene ble det stilt forskjellige spørsmål til elevene underveis:

”Hva symboliserer de olympiske ringene?”, ”hva kan man gjøre for å skille seg ut som artist?”, ”hva tror dere dette verket forestiller?”, ”hvorfor valgte du et eple?”, ”Er det norske landslaget gode i fotball?” (observasjoner fra museumsoppleggene på Fotballmuseet 08.10.2013, Popsenteret 06.11.2013, Astrup Fearnley Museet 30.10.2013 og Nobels Fredssenter 23.10.2013)

De fem overnevnte spørsmålene er også hentet fra de forskjellige museumsoppleggene. Forskjellen på disse spørsmålene er at noen av de har i seg et gitt svar, mens andre er åpne i den forstand at omviseren ikke vet svaret. Vi skal se litt på hva andre har skrevet om de forskjellige måtene å stille spørsmål på og knytte dette til de overnevnte spørsmålene fra de museumsoppleggene som har blitt observert.

Den amerikanske professoren i engelsk og pedagogikk, Martin Nystrand har gjort en undersøkelse av undervisning i amerikanske skoler. Blant annet kritiserer han undervisning som legger opp til at elevene bare skal spille en liten og støttende rolle til det læreren underviser i gjennom at de bare skal svare på spørsmål med et fasitsvar. Dette kaller han for minimal interaksjon mellom skoleelevene og læreren. Nystrand mener at det han kaller for ”autentiske spørsmål” stilles for å få informasjon, ikke for å undersøke hva skoleelevene kan og ikke kan. Autentiske spørsmål er med andre ord de spørsmålene som er uten fasitsvar eller

¹³⁵ Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 29.

med uforutsigbare svar, slik som eksempelvis ”hvorfør valgte du et eple?” og ”hva kan man gjøre for å skille seg ut som artist?” fra Nobels Fredssenter og Popsenterets museumsopplegg. Nystrand skriver om denne formen for autentiske spørsmål og mener at den fremmer lærerens interesse for elevenes meninger og tanker. Som han selv sier om de autentiske spørsmålene, så ”indikerer de den prioriteten læreren har på tenking og ikke bare på å huske”.¹³⁶ De autentiske spørsmålene engasjerer ifølge Nystrand elevene fordi de viser viktigheten av elevenes deltakelse i undervisningen og deres bidrag til egen læring. Det handler om å ta elevene seriøst.¹³⁷

Også Olga Dysthe skriver om Martin Nystrand og mener det han kaller for autentiske spørsmål inviterer elevene til å bidra med noe nytt og signaliserer omviserens interesse for det elevene har å komme med.¹³⁸ Informanten ved Nobels Fredssenter kunne selv fortelle at de sjelden er på jakt etter fasitsvar når de stiller spørsmål til skoleelevene. Spørsmålene fra Fotballmuseet ”hva symboliserer de olympiske ringene?” og ”er det norske landslaget gode i fotball?” har derimot i seg et gitt svar som omviseren søker etter ved å spørre elevene.

Dysthe viser til en tredje kategori med spørsmål som hun kaller for kvasiautentiske spørsmål. Spørsmålet ”hva tror dere dette verket forestiller?” fra Astrup Fearnley Museet kan betegnes som et slikt spørsmål. Kvasiautentisk vil med Dysthes ord si at det kan finnes autorative svar, men ”tror dere” åpner for elevenes personlige tolkninger som andre ikke kjenner på forhånd.¹³⁹ Spørsmålet fra Astrup Fearnley Museet ble stilt foran Matthew Barneys installasjon ”Cremaster 3: The Five Points of Fellowship”, en installasjon som var åpen for tolkning da det er vanskelig å si hva den skal forestille. Spørsmålet satt tydelig i gang en tankeprosess hos elevene, og omviseren fikk mange kreative forslag til hva installasjonen kunne forestille. Det mest gjennomgående svaret fra elevene var en sau, og omviseren fulgte opp svaret blant annet med å fortelle om at sekkepipper kan lages av sauemager.

Man kan si at det å stille spørsmål til elevene fremmer dialog mellom omviser og elever. Informanten ved Astrup Fearnley Museet kan også fortelle meg at omviseren pleier å tolke og

¹³⁶ Martin Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*, Columbia University: Teachers College Press, 1997, 5-7

¹³⁷ Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*, 7.

¹³⁸ Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, 72-73.

¹³⁹ Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, 73-79.

fabulere om kunstverkene for å vise skoleelevene hvordan det kan gjøres. Alle svarene fra elevene ble gjentatt for hele klassen og omviseren benytter ofte tilbakemeldingene for samtalsens videre utvikling. Dette så vi av beskrivelsen fra Astrup Fearnley Museet at omviseren gjorde foran installasjonen til Matthew Barney.

Martin Nystrand betegner dette at man inkorporerer tilbakemeldinger fra elevene på lærerens spørsmål for et ”opptak” (”uptake”) av elevenes svar. Han mener at man som underviser, eller for dette tilfellet omviser, både må gi og ta i samtalen.¹⁴⁰ Også Dysthe skriver med referanse til Nystrands forskning om det å gjøre ”opptak” av elevenes svar. Dette betegner hun som en langt høyere anerkjennelse enn at omviseren bare belønner elevene med et ”bra” eller ”riktig” til svar, men heller bruker svarene videre i formidlingen. Også Odd Are Berkaak snakker om denne formen for dialog i ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”. Med referanser til den brasilianske pedagogen Paolo Freire sier Berkaak blant annet at man dialog i videste forstand vil si «at man må være villig til å bli forandret og bli en annen etter det dialogiske møtet enn det man var på forhånd.»¹⁴¹

Også Nina Simons skriver i sin bok *Participatory Museum* om at det å stille spørsmål er den mest vanlige teknikken for å skape diskusjon rundt objekter. Eksempelvis skjer dette i de museumsoppleggene jeg observerte når omviserne spurte hva gjenstander eller objekter skal forestille. Samtidig skriver Simons at det er viktig å tenke på at man lager spørsmål det ikke finnes noen fasitsvar på, det vi så at Martin Nystrand kaller for ”autentiske spørsmål”. Simons mener også at et godt spørsmål er et som ikke har et riktig svar. Har det et riktig svar, er det feil spørsmål. De beste spørsmålene mener Simons at er personlige eller spekulative spørsmål. Personlige spørsmål gjør at den besøkende kan bruke egne erfaringer som for eksempel når omviseren på Astrup Fearnley Museet spurte om elevene kjente til artisten Michael Jackson og lot elevene fortelle personlige historier om sitt forhold til artisten. Spekulative spørsmål kan for eksempel være ”Hva signaliserer Michael Jackson-figuren?”¹⁴² Slik informanten ved Astrup Fearnley Museet fortalte meg, så er kunst åpent for flere tolkninger, noe de er opptatt av å introdusere for elevene tidlig i museumsoppleggene. Ifølge Simons har spørsmålene ingen verdi om man ikke har en genuin interesse for å høre svarene, en regel som kan sies å

¹⁴⁰ Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*, 6.

¹⁴¹ Dysthe, ”Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning”, 73-79.

Berkaak, ”Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000”, 26.

¹⁴² Simons, *Participatory Museum*, 139-149.

være viktig å leve etter i alle situasjoner som innbefatter dialog.¹⁴³

Spørsmålet omviseren stilte på Astrup Fearnley Museet kan også knyttes til hvordan det i dag er ønskelig at besøkende på museene skal nå sine egne forståelser på museet. Ved at verket til Matthew Barney er åpent for tolkning og omviseren stiller spørsmål som lar elevene komme frem til egne forståelser, gir omviseren fra seg noe av sin autorative stemme. Som George Hein skriver om, så er det nødvendig at den autorative stemmen til kuratoren må bli ”mutet og modifisert (min oversettelse)”¹⁴⁴ om målet er at besøkende skal ha muligheten til å komme frem til egne forståelser på museet. Videre skriver Hein at museer har møtt denne utfordringen på flere måter, for eksempel ved å tilby flere tolkninger av et objekt eller ved å stille de besøkende spørsmål heller enn svar. Dette så vi at omviseren på Astrup Fearnley Museet gjorde.¹⁴⁵

Vi har i dette avsnittet sett hvordan spørsmål benyttes i de museumsoppleggene som har blitt observert som materiale for denne teksten. En tendens er at spørsmål brukes for å engasjere og ”dra elevene med” i omvisningene. I neste avsnitt skal vi se hvordan humoristisk dialog i omvisningene kan sies å ha noe av den samme effekten.

Humoristisk dialog

Et annet punkt i dialogene mellom skoleelevene og omviserne i noen av de museumsoppleggene som ble observert, var bruken av humor. Denne bruken var spesielt tydelig i omvisningen på Fotballmuseet. Vi skal i dette avsnittet se på bruk av humor i dialogen i møtet mellom skoleelevene og omviseren ute på fotballtribunen:

Etter at museumsopplegget inne på Fotballmuseet var ferdig, blir klassen hentet av en ny omviser som tar de med ut på fotballtribunen. Ute på tribunen er det mange hender i været når omviseren spør hvilken idrett elevene tror han har drevet med i sin ungdom. Det første svaret en elev gir er ”curling”. I omviserens påfølgende sammenligning av seg selv med en curlingstein der han sier ”var det det første forslaget på grunn av fasongen min?” ler vi godt alle sammen. (observasjoner fra museumsopplegg på Fotballmuseet 08.10.2013)

Av eksempelet over kan vi se hvordan omviseren ute på tribunen på Fotballmuseet førte en

¹⁴³ Simons, *Participatory Museum*, 139-140.

¹⁴⁴ Hein, ”Museum Education”, 347.

¹⁴⁵ Hein, ”Museum Education”, 347.

humoristisk dialog med elevene. Eksempelet er bare noe av det han diskuterte med elevene, men dialogen var gjennomgående humoristisk. Også informanten ved Astrup Fearnley Museet og Popsenteret legger vekt på viktigheten i bruk av humor i dialogen med barna. Som informanten ved Astrup Fearnley Museet fortalte, så er ”humor et viktig virkemiddel for å engasjere barn og unge”. Informanten på Popsenteret skrev at det er viktig å huske at vi ”lærer best når noe er moro” og at ”fokus må alltid være å fange den andres oppmerksomhet og vekke engasjement”.

Ifølge professor Frode Søbstad har man gjennom forskning på humor i pedagogisk arbeid kommet frem til at humor kan vekke oppmerksomhet slik som informanten ved Astrup Fearnley Museet beskriver. Søbstad skriver videre at ”barn dyrker gleden, smilet og latteren i sin hverdag”, og understreker med dette hvordan humor kan sette sitt preg på hverdagen. Søbstad skriver også at bruk av humor er avgjørende for å holde på barns motivasjon. Humor er ifølge Søbstad ikke noe som gjør at elevene nødvendigvis lærer mer eller bedre, men det holder på motivasjonen, oppmerksomheten og kan brukes som et ”krydder” i undervisningen slik vi så at det også gjorde i omvisningen på Fotballmuseet. Humor er altså ifølge Søbstad et mål i seg selv, og viktig for trivsel og motivasjon. Humor kan også sees i sammenheng med Falk og Dierkings teorier om sosiokulturell kontekst i læring på museet, der humor ifølge Søbstad skaper et ”klima for et godt sosialt fellesskap”. Bruk av humor i møte med skoleelevene kan gjøre at man kommer lettere i kontakt med de, slik som vi så at skjedde på Fotballmuseet. Med humor kan det også skapes et morsomt og minnerikt møte/besøk for elevene. Søbstad understreker allikevel viktigheten av at humoren knyttes til det temaet som det skal læres om.¹⁴⁶ Den avslappede tonen i dialogen mellom omviseren og elevene som bruken av humor gav, gjorde også at elevene turte å delta i dialogen med omviseren på Fotballmuseet.

”Hvilken idrett tror dere *jeg* har drevet med i min ungdom?” (observasjon fra museumsopplegg på Fotballmuseet, 08.10.2013)

Noe annet som kan trekkes frem av eksempelet fra Fotballmuseet over, er hvordan omviseren brukte seg selv og sine interesser i dialogen med elevene ved å spørre hvilken idrett elevene trodde at *han* hadde drevet med. Også på Nobels Fredssenter knyttet omviseren elevenes og

¹⁴⁶ Frode Søbstad, *Humor i pedagogisk arbeid*, Oslo:Aschehoug, 1995. 9-14 og 97-99.

familiene på bildenes matvaner til egne erfaringer og matvaner. Å bruke seg selv i møte med elevene kan igjen sees i sammenheng med det at man skal gi fra seg noe av den ekspertmakten man tidligere hadde som museumsansatt. Dette gjør omviseren ved å bruke henvisninger til seg selv i omvisningen. Det skaper ikke bare et tillitsforhold mellom omviser og skoleelevene, men det er igjen med på å engasjere og motivere elevene til dialog. Som Olga Dysthe skriver om, så er det ofte sånn at når underviseren våger å være personlig så fanger det elevenes interesse fordi de er nysgjerrige på denne voksne de har foran seg. Allikevel mener hun det må brukes med forsiktighet fordi det lett kan lede bort fra det egentlige temaet. I tilfellet med omviserne på Fotballmuseet og Nobels Fredssenter gjorde det ikke det. Derimot gav det fart til en diskusjon om idrett blant skoleelevene på Fotballmuseet og mat- og matvaner på Nobels Fredssenter. Når omviseren snakket om seg selv, delte også elevene hva slags idrett og mat de likte med omviserne. I dette tilfellet kan vi med Falk og Dierkings teorier om personlig og sosiokulturell kontekst i museumserfaringen si at forholdet mellom de personlige kontekstene til elevene og omviseren blir viktige i den sosiokulturelle konteksten i form av dialogen.¹⁴⁷

Oppsummering

Dialog kan sies å være et viktig punkt i den sosiokulturelle konteksten som Falk og Dierking snakker om at museet skaper. Dialogen er ofte også basert på elevenes interesser og samtid, og kan derfor sees i sammenheng med personlig kontekst for museumserfaringen.

Innledningsvis så vi på hvordan idealet på museene i dag er at de besøkende skal delta i – og forme sine egne museumserfaringer. Vi har gjennom dette kapitlet sett på hvordan skoleelevene aktivt deltok gjennom dialog med omviserne i de museumsoppleggene jeg observerte. I alle de fire museumsoppleggene var det gjennomgående sosial interaksjon i form av dialog mellom skoleelevene og omviserne.

Spesielt viktig for dialogene i museumsoppleggene har vi sett at innledningssamtalene i møtet mellom skoleelevene og omviserne var. Disse kan sies å ha gitt et godt og tillitsfullt utgangspunkt for den videre dialogen. Gjennom kapitlet har vi også sett hvordan omviserne knyttet museets fortellinger til elevenes interesser og samtid og dermed la grunnlag for dialog. Et viktig punkt i litteratur om museenes moderne rolle er hvordan de skal møte besøkende

¹⁴⁷ Dysthe, "Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp", 128.

”der de er”, ”veve” inn de besøkte i fortellingene og være *relevante*.¹⁴⁸ Relevante for skoleelevene har vi sett at museumsoppleggene blir når de knyttes til elevenes samtid, interessefelt og/eller læreplaner for skolen.

Dialogene mellom skoleelevene og omviserne i de museumsoppleggene som ble observert som materiale for teksten kunne også være både spørrende, kritiske og morsomme, noe vi så at førte til at elevene ble engasjerte og motiverte for å delta i dialogen videre.

I neste kapittel skal vi fortsette med å se på den sosiokulturelle konteksten for møtet mellom skoleelevene og museet. Da vil begrepet om deltakelse knyttes mer spesifikt til konkrete praktiske og estetiske oppgaver elevene fikk i de forskjellige museumsoppleggene.

¹⁴⁸ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, ”Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis”, 203.
Per-Ola Jacobson, «Historiemedvetenhet», i Peter Aronsson og Erika Larsson, *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, (Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002), 38-39.

Aktivitetsbasert deltakelse

I forrige kapittel har vi sett hvordan dialog er en av de mest sentrale måtene skoleelevene deltok i de museumsoppleggene som danner grunnlaget for denne teksten på. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på hvordan skoleelevene i museumsoppleggene også deltok gjennom forskjellige praktiske og estetiske oppgaver de fikk av omviserne enten på starten av, underveis eller på slutten av museumsoppleggene.

Gjennom forrige kapittel så vi hvordan dialog kan knyttes til John H. Falk og Lynn D. Dierkings teorier om personlig- og sosiokulturell kontekst. Også den aktivitetsbaserte deltakelsen fra elevene kan settes i sammenheng med sosiokulturell kontekst for museumserfaringen. Dette fordi oppgavene ble løst i grupper med flere elever eller i allefall med de andre elevene tilstede i samme rom. Falk og Dierking understreker selv at de sosiale interaksjonene mellom skoleelevene er viktige resultater fra skolebesøk til museene. De skriver videre at muligheten for å interagere med jevnbyrdige i valgfrie aktiviteter er viktig for barns læring på skolebesøk til museer. Den mindre strukturerte delen av besøkene i form av aktivitetsbasert deltakelse kan ifølge Falk og Dierking også produsere mer positive holdninger blant elevene.¹⁴⁹ Med andre ord kan den aktivitetsbaserte deltakelsen virke *motiverende* på elevene. Aktivitetene i museumsoppleggene jeg observerte var ikke valgfrie for elevene å være med på, men de hadde en viss valgfrihet når det kom til hvordan de ville løse oppgavene.

I denne delen av analysen skal vi altså gå spesifikt inn på aktivitetsbasert deltakelse som del av de museumsoppleggene som ble observert som materiale for denne teksten. Siden jeg har intervjuet ansatte ved museene og ikke elevene, vil en del av deres meninger om de aktivitetsbaserte oppgavene ved de forskjellige museene komme tydelig frem i dette kapitlet.

Enten det er gjennom å lage fantasidyr i det kunstneriske verkstedet på Astrup Fearnley

¹⁴⁹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 159.

Museet, spille memory-spill i Nobels Fredssenters mat- og miljørom eller være popstjerner i noen timer på Popsenteret, så var alle museene i mitt utvalg opptatt av at elevene skulle delta aktivt i museumsoppleggene. Som Olga Dysthe skriver om det å delta i verkstedsarbeid på museer, så er det et godt eksempel på hvordan museumsundervisning kan sette i gang kreative prosesser i møte med elevene.¹⁵⁰ Også informantene ved de forskjellige museene kunne fortelle meg at det er viktig at elevene deltar i museumsoppleggene fordi deltakelse kan styrke følelsen av at museumsoppleggene ”handler om meg”, deltakelse inspirerer, motiverer og gir variasjon. Deltakelse kan også skjerpe konsentrasjonen. Falk og Dierking skriver også at når barn skal gjenfortelle om et museumsbesøk, så er det de erfaringene som krevde mest aktiv deltakelse de husker.¹⁵¹

Kapittelet vil starte med et eksempel på aktivitetsbasert deltakelse der skoleelevene på besøk på Astrup Fearnley Museet fikk skape sitt eget dyr i museets egne verksted etter omvisningen i utstillingen.

Skape fantasidyr

Den australske professoren i kreativitet, Anne Bamford skrev i 2010-2011 en rapport for Nasjonalt Senter for kunst og kultur i opplæringen der hun kartla kulturlivet i Norge. Selv kaller hun det et «øyeblikksbilde» av situasjonen for kunst – og kultur i opplæringen i Norge i dag. Et punkt hun legger vekt på er at det burde være flere workshops for elevene i museumsbesøkene. I museumsopplegget ”Dyret i kunsten” på Astrup Fearnley Museet fikk skoleelevene jobbe i workshop etter museumsopplegget.¹⁵²

Tilbake i verkstedsrommet på Astrup Fearnley Museet får skoleelevene en rask introduksjon til det de skal jobbe med i siste del av museumsopplegget. De får i oppgave å lage et dyr hver. Utstyrt med en bit av skumgummi, limpistoler, plastikkøyne og stoffbiter i et vell av farger og mønstre, går alle elevene ivrig til verks med sin tildelte oppgave å skape sitt fantasidyr – gjerne inspirert av det de har sett i utstillingen. Stoffbitene skal de feste utenpå skumgummi-bitene med lim fra limpistoler. Til slutt skal de feste dyret til en liten treplate slik at det kan stå av seg selv.(observasjoner fra museumsopplegg på Astrup Fearnley Museet 30.10.2013)

Over ser vi hvordan skoleelevene i verkstedet på Astrup Fearnley Museet fikk lage fantasidyr

¹⁵⁰ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert Undervisning*, 186.

¹⁵¹ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 160.

¹⁵² Anne Bamford, «Kunst og kulturoplæringen i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»», Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 6.

av forskjellige materialer. Også informanten ved Astrup Fearnley Museet kunne fortelle meg mer inngående om oppgaven skoleelevene fikk:

”Elevene kunne velge mellom å lage et dyr med en spesiell egenskap, eller finne på sitt helt egne fantasidyr. Grunnformen til skulpturen var en bit av skumgummi som elevene enkelt kunne klippe til ønsket form. Denne teknikken benytter et grunnleggende skulpturelt prinsipp hvor man fjerner noe for å få frem en form. Dette prinsippet gjelder for eksempel steinhugging. Her kan man også la seg inspirer av selve formen man finner og se om det er en iboende kvalitet man vil jobbe videre med som for eksempel en lang form som kan transformeres til å bli en sjiraff. Det var også mulig å lime på løse biter av skumgummien som kunne bli hode, ører, hale og lignende. Vi hadde tilgjengelig et mangfold av ulike materialer som fuskepels, tekstiler, trebiter, ekte saueull, piperensere og fargede pappbiter som barna benyttet til å dekorere dyreformen. Selve formen ble plassert på en liten plankebit med bein av ståltråd slik at figuren stod av seg selv.” (svar på oppfølgingsspørsmål fra informant på Astrup Fearnley Museet)

Ved at elevene fikk skape noe estetisk etter omvisningen i utstillingen, kunne de knytte de det de hadde lært tidligere i museumsopplegget til den estetiske oppgaven. Som informanten ved Astrup Fearnley Museet forteller meg, så er tanken bak dette at elevene ved å utforske teknikker eller tematikker som de har diskutert i det tidligere museumsopplegget skal få en praktisk erfaring av det de har sett og hørt om. Teknikken som er aktuell i arbeidet med å skape et fantasidyr av skumgummi er skumgummien evne til å forandre fasong ved at man fjerner noe fra den. Dette forklarer informanten meg at er et skulpturelt prinsipp som blant annet kan sees i steinhugging. Som vi ser både av observasjonene og informantens forklaring av den estetiske oppgaven elevene fikk i Astrup Fearnley Museets verksted, så åpnet den for at elevene kunne jobbe både kreativt og selvstendig.

Merethe Frøyland skriver i sin bok *Mange erfaringer i mange rom* at museumsutstillinger med aktiviteter og gjenstander som de besøkende kan ta på og bruke til noe er viktige, kanskje spesielt for de som er dyktige med hendene og kroppen.¹⁵³ Et kjent prinsipp for kunstmuseer er at installasjonene og bildene ikke kan røres, og Astrup Fearnley Museet er ikke noe unntak. Derfor er tilbudet om å få lage et fantasidyr i museets verksted med på å tilfredsstille barn og unges trang til å ta på ting. Den praktisk-estetiske oppgaven som elevene får på Astrup Fearnley Museet krever heller ikke at elevene har noen bestemte ferdigheter. Ingen stiller krav til elevenes prestasjoner annet enn gjennomføring av oppgaven, og ingen prøvde å påvirke

¹⁵³ Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom*, 84.

hva slags dyr de skulle lage og hvordan de skulle lage det. Som informanten fortalte meg, så utformes det bevisst oppgaver som er eksperimentelle og annerledes enn klassiske tegneoppgaver, slik at ”alle elevene får til et resultat som de er fornøyd med”. Olga Dysthe beskriver i boken *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* et eksempel på estetisk deltakelse som ved å – i motsetning til oppgaven ved Astrup Fearnley Museet – kreve bestemte ferdigheter ikke fungerer i møte med skoleelevene. Eksempelet er fra Dysthes observasjoner av en 7. klasse i et museumsopplegg der elevene fikk en konkret tegneoppgave. Hun beskriver selv at elevene ”sukker over manglende tegneferdigheter” i møte med oppgaven.¹⁵⁴ For å understreke fokuset på å skape et inkluderende museum der alle kan delta, kan man se på Stortingsmelding 10 ”Kultur, inkludering og deltaking” der det står at ”ein inkluderande kultursektor er ein sektor der alle har like moglegheiter til deltaking og til å utvikle sine skapande ressursar, uavhengig av faktorar som sosioøkonomisk-, kulturell- eller religiøs bakgrunn eller funksjonsevne”.¹⁵⁵

Elevene i Astrup Fearnley Museet fikk skape noe de kunne være stolte av på museet, og bringe minnene fra museumsbesøket inn i klasserommet ved å ta med seg fantasidyrene tilbake til skolen. Gjennom opplegget på Popsenteret fikk også elevene skape noe de kunne ta med seg ut av museet.

Å spille inn låt

Også på Popsenteret fikk elevene en praktisk oppgave etter museumsopplegget i utstillingen var ferdig. Der var det det tekniske som ble brukt interaktivt i møte med elevene, nærmere bestemt fikk de spille inn en låt i museets egne studio.

Før skoleklassen kom til museet hadde læreren fått i oppgave å dele de inn i forskjellige band slik som vi tidligere har sett. Målet var at de på slutten av museumsopplegget skulle lage en særegen coverversjon av en norsk poplåt. Gjennom museumsopplegget skulle elevene jobbe med å utvikle bandene de var delt inn i. De skulle arbeide med stil og image for å nevne noe. Som informanten ved Popsenteret fortalte meg, så skulle elevene jobbe sammen i band som skulle «enes om en stil, og hvert enkelt bandmedlem har en viktig stemme i arbeidet fram til innspillingen i studio.»

¹⁵⁴ Dysthe, ”Sju eksempel på dialogbaserte undervisningsforløp”, 123-124.

¹⁵⁵ Stortingsmelding nr. 10, ”Kultur, inkludering og deltaking”, 8.

Museumsopplegget på Popsenteret starter med at omviseren spør litt om bandene som elevene hadde blitt delt inn i. Omviseren snakker også mer generelt om artisters særpreg og image. Når omviseren snakker om image, viser hun bilder av to band med veldig forskjellig image. Det første er 1970-tallsheltene Kizz med de karakteristiske, svart- og hvitmalt ansiktene. Fra nåtid – og kanskje bedre kjent for skoleelevene, viser hun et bilde av den populære guttegruppa One Direction. Elevene blir videre bedt om å gå sammen i bandene og diskutere hva slags image deres band har. Etter å diskutert dette i noen minutter, blir skoleklassen ledsaget av omviseren og stopper foran det store veggmaleriet som forestiller et flipperspill og er laget av Christopher Nielsen. Omviseren forteller om hvordan flipperspillet er ment for å tegne et bilde av pophistorien med både sol- og skyggesidene av en artistkarriere. Flipperspillet viser for eksempel en tykk Elvis Presley og en produsent med en penn dypet i blod. Skoleelevene får i oppgave å tenke over hva deres bands budskap eller kampsak er før de skal gå inn i selve utstillingen.

På vei inn i selve utstillingen får elevene gå på den «røde løperen». Dette skal de gjøre ved å vise sitt image gjennom bevegelser. I undervisningsrommet der skoleelevene blir samlet midt i museumsopplegget skal de senere gå frem til klassen applaus og fortelle hva som er deres kampsak. Senere var det tid for at elevene skulle få prøve seg som populærmusikkartister ved å spille inn bandets sang i studio. For å komme til studio måtte elevene gå gjennom et rom med et interaktivt publikum. ”Vi lar elevene gå gjennom et rom med publikum for å se hvordan de reagerer” forteller omviseren om rommet elevene går gjennom. Ved å bruke det de har lært gjennom museumsopplegget, samt sitt forarbeid før besøket, skal elevene kle seg ut og spille inn sanger som de senere kan laste ned fra Popsenterets hjemmesider. (Observasjoner fra museumsopplegg på Popsenteret 06.11.2013)

Å gi en så detaljert beskrivelse av museumsopplegget fra Popsenteret som over, viser at det fantes en rød tråd gjennom hele opplegget. Den røde tråden var basert på at skoleelevene var delt inn i band og skulle skape seg et image, en stil og flere kampsaker gjennom omvisningen og frem til de skulle spille inn sin coverversjon av en norsk poplåt i studio. Som informanten ved Popsenteret fortalte meg, så setter opplegget med inndeling i band en ramme for hvordan elevene sammen og hver for seg kan jobbe med å presentere seg og sitt image. Samtidig øker det, som informanten fortalte, følelsen av at «dette handler om meg». Igjen blir økt motivasjon og forståelse hos elevene trukket frem som argument for hvorfor man bør bruke deltakelse i museumsoppleggene. Informanten ved Popsenteret forteller videre at de bruker deltakelse i museumsopplegget fordi det «inspirerer, motiverer og gir innblikk i en bevisstgjøringsprosess som er viktig for å forstå de artistene og den bransjen vi presenterer.» Ved å gå på den røde løperen og lære om artistlivets skyggesider lever elevene seg aktivt inn i

det livet som Popsenteret skal formidle, livet som artister.¹⁵⁶

Oppgavene elevene fikk i Popsenteret og Astrup Fearnley Museet som beskrevet over kan sies å utvikle skolebarnas sosiale ferdigheter, motivasjon og forståelse. I Kunnskapsløftet for skolen står det om hvordan man gjennom bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv deltakelse kan skape både lærelyst og ”en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter.”¹⁵⁷ Også Dysthe, Bernhardt og Esbjørn skriver at man gjennom varierte oppgaver i museumsbesøket får flere innganger til stoffet og at elevene får mulighet til å finne sin egen vei til deltakelse.¹⁵⁸ Også Marc Maure skriver om museumsarbeid i deltakerperspektiv. Blant annet beskriver han at «aktivisering av egen skapende virksomhet» har en klar sosial målsetting. Disse formene for deltakelse som beskrevet over kan med Maures teorier brukes som midler i en prosess som går ut på å nå frem til større selvinnsikt og bedre mulighet til å uttrykke seg og kommunisere med andre.¹⁵⁹ På denne måten kan man si at denne formen for aktiv deltakelse spiller en rolle både i den personlige – og den sosiokulturelle konteksten til Falk og Dierking. Falk og Dierking mener det er bevist at den sosiale interaksjonen ved et museumsbesøk spiller en stor rolle i barns læringsprosess, og at barn lærer mer på besøk med muligheter for sosial interaksjon.¹⁶⁰

Vi har i dette avsnittet sett hvordan skoleelevene som besøkte Astrup Fearnley Museet og Popsenteret fikk delta gjennom praktisk-estetiske oppgaver. Også i Nobels Fredssenters museumsopplegg fikk elevene delta aktivt gjennom forskjellige oppgaver.

Lage sunn frokost og spille memory-spill

Både i første og andre etasje av utstillingen på Nobels Fredssenter var det lagt opp til aktiv elevdeltakelse i museumsopplegget:

I første etasje av Nobels Fredssenters utstilling har elevene akkurat sett ferdig og diskutert rundt de fire bildene av fire forskjellige familier fra forskjellige land. Foran seg har familiene lagt frem det de spiser i

¹⁵⁶ Aronsson, ”Kunnskap och handling”, 63- 67.

¹⁵⁷ Læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf, besøkt 20.11.2014, 3.

¹⁵⁸ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, ”Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis”, 221-222.

¹⁵⁹ Maure, Marc, «Identitet, økologi, deltakelse- om museenes nye rolle» i John Aage Gjestrum og Marc Maure, *Økomuseumsboka: identitet, økologi, deltakelse. Ei arbeidsbok om ny museologi*, Tromsø: Tromsø Museum, 1988, 51.

¹⁶⁰ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 155-160.

løpet av en uke. Omviseren leder elevene til det venstre hjørnet av utstillingsrommet. Der er det stor, åpen gulvplass, og alle elevene setter seg i en ring på gulvet rundt omviseren. Midt i ringen legger omviseren frem et rød-rutete piknikk-pledd. Elevene får nå i oppgave å lage en sunn frokost ved hjelp av laminerte bilder av forskjellige sunne og usunne matvarer. Elevene velger ut hver sin matvare, og omviseren spør hvorfor de har valgt akkurat denne matvaren. Underveis blir det en samtale mellom omviseren og skoleelevene om mat. Eksempelvis drøfter de hva som ikke er lov med hensyn til mat, der for eksempel det å ikke slurpe blir nevnt. Det er også snakk om forskjellig kosthold, hvor elevene spiser mat fra, om alle land bruker bestikk, samt hygiene.

I andre etasje av Nobels Fredssenters utstilling er det et mat- og miljørom. Rommet er stort, lyst og luftig. Her får elevene spille memory-spillet «Hvor kommer maten fra?». Elevene setter seg ned langs veggen og omviseren legger frem en bunke med firkantede bildekort. På kortene er det bilder av forskjellige dyr som ku, geit, og høne og de produktene dyrene produserer som melk, ost og egg. Elevenes oppgave nå er å – med en brikke hver – plassere riktig matvare til riktig dyr i spillet. (Observasjoner fra museumsopplegg på Nobels Fredssenter, 23.10.2013)

Av eksempelet over kan vi se at på Nobels Fredssenter ble lek tatt i bruk i møtet med elevene for å lære dem om mat, forskjellige tema knyttet til mat og for å øke bevisstheten om hvor maten vår faktisk kommer fra. Som vi ser av eksemplene så la lekene også grunnlag for dialog med elevene, da omviseren i begge eksemplene ønsket at elevene skulle begrunne sine valg.

I kompetansemålene som skal nås til etter 4. årstrinn i mat og helse står det at elevene skal kunne ”fortelje om ei utvald råvare og korleis ho inngår i matvaresystemet, frå produksjon til forbruk”.¹⁶¹ Dette kompetansemålet kan de sies å ha møtt gjennom lek i museumsopplegget på Nobels Fredssenter. Allerede i handlingsplanen for regjeringen ”Broen og den blå hesten” fra 1996 ble lek fremmet som viktig i arbeid med barn og unge. Der stod det blant annet at lek kan sies å ha en evne til å kommunisere direkte til barn og unge. I den samme handlingsplanen ble det understreket at man skal legge til rette for de naturlige uttrykksformene som barn og unge har.¹⁶²

Også Popsenteret har fokus på viktigheten av lek i møte med barn og unge. Ifølge informanten så betyr ikke det at et skoleopplegg på museet er underholdende nødvendigvis at det er overfladisk eller faglig lett. Fokus må ifølge henne alltid være å fange den andres

¹⁶¹ Læreplan i mat og helse etter 4. årstrinn, <http://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=1651845834>, besøkt 19.10.14.

¹⁶² Kulturdepartementet (1996), ”Broen og den blå hesten”, 1.

oppmerksomhet og vekke engasjement. Som informanten ved Popsenteret understreker, så er det ”viktig å huske at lek er barns læringsverktøy og at vi lærer best når vi har det moro”. Også Falk og Dierking skriver om underholdende museumsopplegg, og mener at grensene mellom utdanning og underholdning er uklare og ikke nødvendigvis selvstendige variabler. Blant annet skriver de at underholdende museumsopplegg både engasjerer intellektuelt, følelsesmessig og fysisk ved å invitere til å delta, ta på ting og stille spørsmål. Å utvikle museumserfaringer som er underholdende trenger ifølge Falk og Dierking ikke bety at museumsopplevelsen blir mindre betydningsfull. De avslutter med et poeng der de spør hva man ville valgt av et utdannende og kjedelig eller et utdannende og morsomt museumsopplegg. For ifølge Falk og Dierking så er ikke læring og det å ha det gøy motsetninger, men selvstendige dimensjoner.¹⁶³ Også Catharina Christophersen og Jan-Kåre Breivik har i sin bok *Den kulturelle skolesekken* forsket på barns opplevelser av kultur. Der skriver de at barn i hovedsak ser ut til å vurdere kvaliteten på det som har foregått ut fra om de hadde det morsomt underveis i opplegget.¹⁶⁴

Drøfting av aktivitetsbasert deltakelse i museumsoppleggene

I dette avsnittet vil den aktivitetsbaserte deltakelsen som gjorde seg gjeldende i de museumsoppleggene som danner grunnlaget for denne teksten drøftes noe mer. Dette vil gjøres på tvers av museumsoppleggene som har blitt observert.

De praktiske og estetiske oppgavene skoleelevene fikk i museumsoppleggene var basert på at elevene skulle løse de både hver for seg og i grupper. I oppgavene på Nobels Fredssenter skulle elevene gå frem en og en med matvarer, men klassen var hele tiden tilstede, fulgte med og fikk muligheten til å kommentere. Også på Popsenteret var det fokus på at elevene jobbet både i grupper sammen og hver for seg. Som informanten fortalte meg, så jobber elevene ”sammen i band som skal enes om en stil, og hvert enkelt bandmedlem har en viktig stemme i arbeidet frem til innspillingen i studio.” Videre sa hun at opplegget setter ”en ramme for hvordan elevene – sammen og hver for seg – kan jobbe med å presentere seg og sitt image”. Også på Astrup Fearnley Museet jobbet elevene med den estetiske oppgaven både hver for seg og sammen. De skulle skape hvert sitt dyr, men satt sammen med flere av de andre elevene rundt et bord og kunne fritt hjelpe hverandre med oppgaven.

¹⁶³ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 51 og 114.

Falk og Dierking, *Learning from museums*, 231.

¹⁶⁴ Christophersen og Breivik, *Den kulturelle skolesekken*, 66.

Med beskrivelsene av hvordan skoleelevene jobbet med oppgaver i museumsoppleggene kan man knytte møtet mellom skoleelevene og museet til Falk og Dierkings teorier om sosiokulturell kontekst i museumserfaringen. Som Falk og Dierking skriver, så er interaksjonene på museet formet av besøkendes oppfatning av museer som sosiale institusjoner. Som de understreker, så er museumserfaringen først og fremst en sosial erfaring, eller et sosialt møte. Den sosiale dynamikken i organiserte turer til museet bidrar til skoleelevers evne til å huske aspekter av deres museumserfaringer som senere kan berike læring. Museer bør derfor prøve å utvikle programmer som oppmuntrer til sosialisering. Falk og Dierking mener at det er flere studier som påviser læring på skolebesøk til museet hvis barna får mulighet til å interagere sosialt og på meningsfulle måter som har en direkte kobling til det elevene har opplevd i utstillingene. Dette har vi gjennom det forrige kapittelet om deltakelse gjennom dialog og dette kapittelet om aktivitetsbasert deltakelse sett at museene i mitt utvalg legger til rette for i møte med skoleelevene. Falk og Dierking mener at det finnes sterke bevis på at sosialisering skaper en personlig komfortsone som gjør det mulig for elevene å lære.¹⁶⁵

Felles for all den aktivitetsbaserte deltakelsen i de museumsoppleggene som ble observert var også at det ble skapt noe elevene kunne ta med seg ut av museet. På Astrup Fearnley Museet fikk elevene ta med seg dyrene de hadde laget i verkstedet, på Popsenteret kunne de laste ned musikken og på Nobels Fredssenter kunne de enten ta med seg brosjyre med memoryspillet på, eller spille det på museets hjemmesider. Dette kan gjøre at elevene lettere husker besøket, og at de gjenforteller om besøket til familie og venner. Det kan også styrke følelsen hos elevene at dette museumsbesøket ”handler om meg” slik informanten ved Popsenteret fortalte meg at de var opptatt av. Felles for alle museumsoppleggene var også hvordan man kan knytte museumserfaringene til moderne teorier om kunnskap gjennom opplevelse.

Kunnskap gjennom opplevelse

Som vi har sett av denne teksten, så kaller både Popsenteret og Nobels Fredssenter seg for opplevelsessentre heller enn museer. Man kan altså si at skoleelevene får kunnskap gjennom opplevelse i museumsoppleggene ved at de får delta gjennom dialog og gjennom både å skape noe og gjennom lek. Med opplevelsesfokuset kan man si at det tradisjonelle museumsbegrepet

¹⁶⁵ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 171 og 282.

blir utfordret og utvidet, og museologen Eilean Hooper-Greenhill skriver i sin bok *Museums and the shaping of knowledge* at ”The experience of going to a museum is often closer to that of going to a theme park or funfair”.¹⁶⁶

Den pedagogiske fornyelsen innen både skole og kulturarvspolitikk preges ifølge den svenske professoren i historie, Peter Aronsson av et økt fokus på individers lyst, opplevelse og identitetsbygging. Som også Eli Kristine Økland Hausken, Anne Kari Skår og Morten Steffensen har skrevet, så blir ofte begrepene om opplevelse og læring satt opp mot hverandre. Som de understreker, så *går det an* å lære uten å ha en opplevelse, men ”med metoder og bevissthet rundt hva målet er, sier man i dag at det er ønskelig at man lærer gjennom opplevelsen”.¹⁶⁷ Også Aronsson mener at opplevelser kan bidra til læring, og skriver blant annet om hvordan opplevelser i museet kan være med på å vekke interesse for skolefagene.¹⁶⁸ Som også Bodil Petersson skriver, så kan opplevelse sies å være det nye nøkkelordet, og målet er å engasjere alle.¹⁶⁹

Idealet på museene i dag har vi sett at er kunnskap gjennom aktiv deltakelse og opplevelse. Museene har på bakgrunn av disse nye idealene møtt noe kritikk. Blant annet kaller etnologen Billy Ehn museene en del av den kommersielle «opplevelsesindustrien», og kultursosiologen Geir Vestheim mener at det kan være et fremtidig problem med hensyn til museets autensitet at forskning blir satt til side til fordel for kommersialisering og formidlingsfokus.¹⁷⁰ Peter Aronsson på sin side kritiserer det han kaller for den legitime tanken hva gjelder kunnskapsformidling som han mener har vært at når man har brutt gjennom veggen av uinteresse, likegyldighet eller direkte fiendtlighet, så ligger marken åpen for kunnskapsformidling. Han fremmer heller læring gjennom opplevelse, der han blant annet skriver om at aktiv deltakelse i en historisk opplevelse kan sees som en integrert del av

¹⁶⁶Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and the shaping of knowledge*, 1.

¹⁶⁷Peter Aronsson, ”Opplevelser av historia – mål och medel”, i Peter Aronsson og Erika Larsson, (red.). *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002, 11.

Økland Hausken, Skår og Steffensen, ”Den didaktiske gjøkunge”, 47.

¹⁶⁸Aronsson, ”Kunnskap och handling”, 69.

¹⁶⁹Bodil Petersson, ”Arkeologin och sinnenas pedagogik” i Peter Aronsson og Erika Larsson, (red.). *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002, 24.

¹⁷⁰Geir Vestheim, *Museum i eit tidsskifte, Fortidsarv som underhaldning?*, 147.

Nana Bernhardt og Olga Dysthe, ”Undervisning på kunstmuseer – en kort presentasjon av feltet”, i Olga Dysthe, Nana Bernhardt, Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012, 17-27.

læringen. Videre skriver han at: ”Det vi kallar upplevelse är ofta ett kort fenomen, men fyller genom sin närvaro upp vardagsförståelsens på ett mer intensivt sätt än vanligt, fyller ut framtidshorisonten med sin påtaglighet.”¹⁷¹

Tradisjonelt mener Aronsson at kunnskap har blitt satt i sammenheng med distanse, overblikk og nøytralitet heller enn innlevelse og hengivende empati.¹⁷² Viktig og felles for alle de museumsoppleggene denne oppgaven har omhandlet er at elevene får kunnskap gjennom selv å involvere seg og leve seg inn i det de erfarer på museene.

Spesielt viktig i møte med barn og unge er også hvordan barn lærer og opplever gjennom flere sanser, noe de får utløp for gjennom de museumsoppleggene jeg har observert. De får beveget seg gjennom å gå på den røde løperen på Popsenteret, berøre ting ved å skape fantasidyr på Astrup Fearnley Museet og ved å legge frem matvarer og sette sammen brikker i memory-spillet på Nobels Fredssenter. Samtidig fikk elevene hele tiden se se noe visuelt og høre hva omviserne fortalte om.

I boken til Jan-Kåre Breivik og Catharina Christophersen *Den kulturelle skolesekken* står det skrevet om hvordan skoleelever er negative til en passiv tilhører- eller tilskuerverolle, og heller vil delta i det som foregår på museet. Ifølge Breivik og Christophersen, så lever, leker, lærer og erfarer barn ved å berøre, smake, lukte, krype, løpe og klatre. I deres forskning på kulturtilbud til barn og unge gjennom *Den kulturelle skolesekken* har de sett at barn og unge kvalitetsvurderer de forskjellige tilbudene etter om de fikk delta på en eller annen måte.¹⁷³

Noe lignende som Breivik og Christophersen skriver Eli Kristine Økland Hausken, Anne Kari Skår og Morten Steffensen. De skriver om hvordan barn lærer og erfarer med hele sitt vesen, og hvordan oppgavene elevene skal løse i museet kan utformes slik at de kan møte utstillingenes tema via flere sanser som øyne, ører, nese og hender. Også Nina Simons skriver om museer i et deltakerperspektiv, og mener at forskjellen på de tradisjonelle museumsutstillingene og utstillingene i dag er måten informasjonsflyten mellom besøkende og institusjonen foregår. Det finnes ingen fasitsvar på hva slags deltakelse som er best, men

¹⁷¹ Aronsson, ”Kunnskap och handling”, 63 og 69.

¹⁷² Aronsson, ”Kunnskap och handling”, 62.

¹⁷³ Christophersen og Breivik, *Den kulturelle skolesekken*, 63-71.

det finnes ifølge Simons mange grunner til å bruke og verdsette deltakelse.¹⁷⁴

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett hvordan skoleelevene fikk delta aktivt i museumsoppleggene jeg observerte og hvordan også det kan settes i sammenheng med Falk og Dierkings teorier om personlig- og sosiokulturell kontekst ved at elevene både får skape noe eget, men at de også får interagere med klassekameratene i forskjellige aktiviteter. Denne formen for interaksjon har vi sett at ifølge Falk og Dierking er viktig for barns læring.

Mer konkret har vi sett hvordan skoleelevene på Astrup Fearnley Museet fikk delta gjennom å skape fantasidyr, på Popsenteret gjennom å spille inn en coverversjon av en kjent låt i museets egne innspillingsstudio og på Nobels Fredssenter gjennom å lage en sunn frokost og spille memory-spill. Jeg har knyttet noen av disse observasjonene til moderne teorier om læring gjennom lek og opplevelser for å kunne vise at det ligger læringspotensiale i den aktivitetsbaserte deltakelsen elevene får være med på.

Med endringen fra det behavioristiske læringsidealet til det konstruktivistiske har definisjonen av læring blitt så bred at den kan inkludere slike erfaringer og underholdning som elevene fikk oppleve i de museumsoppleggene jeg observerte.¹⁷⁵ Den aktivitetsbaserte deltakelsen kan gi positive holdninger blant elevene og føre til at de blir motiverte. De gjør også museumsoppleggene varierte, noe som gjør det lettere å holde på konsentrasjonen og motivasjonen til skoleelevene gjennom hele besøket. Ikke minst er aktivitetsbasert deltakelse på museet sentralt for den sosiale interaksjonen som Falk og Dierking mener at er viktig, men undervurdert i en læringsprosess som involverer barn.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Simons, *Participatory museum*, 188.

¹⁷⁵ Hein, "Museum Education", 348.

¹⁷⁶ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 158.

Avslutning

Gjennom denne teksten har vi sett på hvordan *møtet mellom skoleelever og museet ser ut*. Siden oppgaven tar for seg skolebesøk på museer, har det også vært naturlig å se noe på *hvilke læringspotensiale som ligger i møtene*.

Observasjonene som danner grunnlaget for teksten er gjort ved fire forskjellige museer i Oslo og gjennom fire forskjellige museumsopplegg til barn og unge i grunnskolealder. John H. Falk og Lynn D. Dierkings kontekstuelle læringsmodell har blitt brukt som et teoretisk rammeverk for teksten da den har latt meg undersøke forskjellige kontekster som kan sies å spille inn på møtene mellom skoleelevene og omviserne.

Den fysiske konteksten

Den fysiske konteksten har latt meg undersøke hvilke *roller de fysiske rommene og gjenstandene har i museumsoppleggene*. Ved å observere skoleelevenes møter med noen av de fysiske museumsbyggene fra utsiden fant jeg at de skapte *forventninger* til besøket hos elevene. Disse forventningene som ble skapt allerede i møte med bygningene har potensiale til å motivere elevene. Motivasjonen kan igjen føre videre til læring.¹⁷⁷ Med andre ord er det mulig å finne et *læringspotensial* allerede på utsiden av de fysiske museumsbygningene.

Med Falk og Dierkings teorier om fysisk kontekst spilte også de spesifikke rommene i museene en sentral rolle. I de museene jeg observerte ved var det egne undervisningsrom og møteplasser med plass til skoleklassene foran flere av gjenstandene og verkene i utstillingsrommene. At museene hadde egne undervisningsrom observerte jeg som en fordel når omviserne skulle få kontakt med elevene og opprette et tillitsforhold som grunnlag for den dialogbaserte undervisningen. På denne måten kan man si at undervisningsrommene også spilte en viktig rolle for det læringspotensialet som ligger i et museumsbesøk. I tillegg var undervisningsrommene effektive for å holde konsentrasjonen i skoleklassene når omviserne skulle snakke om sentrale tema. Noe av det samme kan sies om møteplassene i

¹⁷⁷ Piaget, *Barnets psykiske utvikling*, 112.

utstillingsrommene som nesten alltid var ved gjenstandene eller verker. Ved at møteplassene hadde plass til hele klassen la også de grunnlag for den gode dialogen mellom skoleelevene og omviserne.

Ikke minst spiller museenes gjenstander en viktig rolle i den fysiske konteksten som Falk og Dierking snakker om. Når de skriver om museer som unike kunnskapsinstitusjoner, så er gjenstandene noe av det mest sentrale. Som de selv skriver om gjenstandene i en utstilling, så lar de deg «se, ideelt sett også ta på, smake, føle og høre virkelige ting fra den virkelige verden i en passende setting. Ingen websider, filmer eller skoletimer gir den samme muligheten (min oversettelse).»¹⁷⁸ Også Merethe Frøyland skriver om museenes mulighet til å sette gjenstandene og fenomenene inn i mange ulike sammenhenger, og mener at det er slik museene har mulighet til å gi publikum mange *erfaringer*.¹⁷⁹

I de museumsoppleggene jeg observerte ble det vist mange forskjellige gjenstander i møte med skoleelevene. Eksempelvis ble det vist en gris og en griseblære på Fotballmuseet og flere samtidskunstverk på Astrup Fearnley Museet. Gjenstandene ble iscenesatt i forskjellige fortellinger av omviserne. Museer har som oftest de ekte gjenstandene, blant annet så vi hvordan omviseren på Astrup Fearnley Museet kunne fortelle elevene at de forskjellige dyrene i verkene til Damien Hirst var ekte. Dette var tydelig at overrasket elevene og motiverte dem til å delta i dialogen rundt de forskjellige gjenstandene. Igjen kan vi se læringspotensialet i museene ved at de presenterer noe som er ekte i møte med skoleelevene, og hvordan dette motiverte til dialog.

Den personlige- og den sosiokulturelle konteksten

Den personlige- og den sosiokulturelle konteksten Falk og Dierking snakker om har jeg brukt for å undersøke *hvordan elevene deltar i museumsoppleggene* jeg har observert. Den personlige konteksten kan sees i sammenheng med at omviserne knyttet fortellingene i møtet til elevenes interesser og samtidig, mens dialogen i seg selv er en del av den sosiokulturelle konteksten ved at den foregår som sosial interaksjon mellom skoleelevene og omviserne.

¹⁷⁸ Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 112.

¹⁷⁹ Frøyland, *Mange erfaringer i mange rom*, 72.

Dialog

Kapittelet startet med å undersøke dialogen mellom skoleelevene og omviserne der innledningssamtalene, interesser, nåtid/samtid, nasjonale og internasjonale fortellinger, spørsmål og humoristisk dialog var sentrale stikkord. Med dette har vi også kunnet se på *hvilke roller museet kan spille i moderne idealer om deltakelse gjennom dialog*. Som vi har sett, så kan museene med sine gjenstander oppmuntre elevene til dialog. Museene kan videre *bevisstgjøre* elevene om relevante og interessante temaer gjennom dialogen. Museene kan også oppmuntre skoleelevene til *kritisk tenkning* og refleksjon rundt både sine egne forhold og andres. Dette så vi eksempelvis at ble gjort på Nobels Fredssenter der omviseren oppmuntret elevene til dialog rundt sine egne matvaner og andres, og bevisstgjorde de samtidig på ting som at det i Norge kastes altfor mye mat. Både bevisstgjøring og kritisk tenkning er sentrale stikkord i moderne, dialogbasert undervisning mer generelt, men også viktig i samfunnet ellers. Det er også sentralt i museene slik som vi har sett gjennom teksten om dialogene i museumsoppleggene.

En utfordring som blant annet Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn peker på i sin bok *Dialogbasert Undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, er den utfordringen det er for en museumsansatt som bare tilbringer en til to timer med skoleelevene å skulle etablere en ”dialogisk atmosfære”.¹⁸⁰ Et funn jeg gjorde i mine observasjoner var hvordan elevene lot seg engasjere i dialogen med omviserne fordi de var opptatt av å ha en innledningssamtale, knytte temaene til elevenes interesser og/eller læreplaner og ikke minst stille spørsmål underveis. Jeg merket meg at omviserne alltid fulgte opp spørsmålene og at dette gjorde at elevene fortsatte å engasjere seg i den videre dialogen. Et annet funn jeg gjorde vedrørende dialogen mellom omviserne og skoleelevene i et av museumsoppleggene var engasjementet bruken av *humor* i siste del av omvisningen på Fotballmuseet skapte. Selv om samtalen ute på fotballtribunen ikke var så faglig, kan den sies å ha skapt en avslappet og tillitsfull atmosfære mellom skoleelevene og omviseren.

Aktivitetsbasert deltakelse

I museumsoppleggene deltok også elevene gjennom praktiske og estetiske oppgaver, og det var disse som var tema for det siste analysekapittelet av oppgaven. Geir Vestheim skrev i 1994 om at publikum hadde større forventninger om opplevelse og aktivitet enn

¹⁸⁰ Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, *Dialogbasert Undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, 189.

kunnskapstilegnelse og intellektuell samtale.¹⁸¹ Gjennom kapittelet om den aktivitetsbaserte deltakelsen så vi at det fortsatt legges vekt på opplevelse og aktivitet i museumsoppleggene, men at disse i større grad kan blandes med kunnskapstilegnelse og intellektuell samtale. Vi så innledningsvis at det er et konstruktivistisk syn på læring som dominerer i museene i dag, et syn som vi så at legger vekt på stikkord som aktiv deltakelse, erfaring, motivasjon og forståelse. Med det konstruktivistiske læringssynet kan man si at også i de praktiske- og estetiske oppgavene som elevene fikk lå det et læringspotensial.

Et annet funn jeg kan fremme hva gjelder deltakelsen i museumsoppleggene er hvordan dialogen mellom omviserne og skoleelevene også la et grunnlag for den aktivitetsbaserte deltakelsen. I noen av oppgavene - kanskje spesielt der elevene skulle opptre i band gjennom omvisningen på Popsenteret - var dialogen en viktig forutsetning for den aktivitetsbaserte deltakelsen fra elevene. Ved at omviseren hadde etablert en dialog gjennom innledningssamtalene, turte også elevene å gi av seg selv og presentere seg for omviserne, lærerne og ikke minst for resten av klassen.

Fysisk-, personlig- og sosiokulturell kontekst

Falk og Dierking spør hva som gjør et kjøpesenter til et populært sted for så mange unge. De argumenterer med at det er et sted som flere sanser blir stimulert. Det er et sted man kan være alene eller sosialisere med andre. Samtidig er det et sted med et varierende tilbud aktiviteter som kan passe til flere grupper av mennesker.¹⁸² Falk og Dierking setter tankene i sammenheng med museer, og tankegangen kan også overføres til de museene jeg har observert, da jeg underveis i arbeidet med oppgaven merket meg at det i en analyse av møtet mellom skoleklasser og museet merket meg at det ble veldig vanskelig å gjøre tydelige skiller mellom det Falk og Dierking kaller for personlig- sosiokulturell- og fysisk kontekst. Museumserfaringene er en tydelig interaksjon mellom de tre kontekstene, der elevene i møte med museene får bygget forventninger i møte med den fysiske konteksten, fremmet sine interesser, skaper glede og sosial interaksjon.

Denne teksten er i hovedsak basert på mine observasjoner fra fire forskjellige museumsopplegg spesielt tilpasset skoleklasser i grunnskolen. Jeg har også intervjuet noen av de museumsansatte. At jeg har valgt bort å intervju skoleelevene har som nevnt

¹⁸¹ Vestheim, *Museum i eit tidsskifte, Fortidsarv som underhaldning?*, 18.

¹⁸² Falk og Dierking, *The Museum Experience Revisited*, 126.

innledningsvis vært et bevisst valg. Det har allikevel satt noen begrensninger da jeg ikke kan vite noe om hva de enkelte av elevene lærer og hvordan de opplever museumsbesøket annet enn reaksjoner jeg selv har observert. Jeg har altså kunnet uttale meg om et læringspotensial i møtet mellom skoleelevene og museene, men ikke om elevenes forskjellige opplevelser av møtet. Eksempelvis kan allerede møtet med museenes fysiske kontekst på noen oppleves som skremmende monumental. Selv om jeg observerte at elevene virket forventningsfulle i møtet med museumsbyggene, kan også noen ha følt møtet som skremmende. Det kan også ha vært slik at noen av elevene følte seg ekskludert fra fortellingene museene fortalte i møte med de. Dette har ikke jeg hatt mulighet til å undersøke uten å intervjuer elevene. Dette kan derimot være et interessant tema for fortsatt forskning, å se på hvordan elevene opplever møtene.

LITTERATURLISTE

- Aronsson, Peter, "Upplevelser av historia – mål och medel", i Peter Aronsson og Erika Larsson, *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002
- Aronsson, Peter, "Kunnskap och handling", i Peter Aronsson og Erika Larsson, *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002
- Aukrust, Knut, "Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ: Om feltarbeidets etikk", i Anders Gustavsson, *Kulturvitenskap i felt: Metodiske og psykologiske erfaringer*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.
- Bakhtin Mikhail, *Problems of Dostoevsky's poetics*, Manchester : Manchester University Press, 1984.
- Bamford, Anne, "Arts and cultural education in Norway 2010/2011", Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012.
- Bamford, Anne, «Kunst og kulturoplæringen i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway", Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Berkaak, Odd Are "Samtid- en lang historie: En evaluering av museenes tusenårsprosjekt Dokument 2000", Oslo: Norsk Kulturråd, 2003.
- Breivik, Jan-Kåre og Christophersen, Catarina, *Den kulturelle skolesekken* , Oslo: Norsk kulturråd, 2013.
- Breivik, Jan-Kåre og Christophersen, Catharina, "Den kulturelle skolesekken- et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014", Bergen, 2012.
- Bruno Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, London: Oxford University Press, 2005.
- Dalland, Olav, *Metode og oppgaveskriving*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2012.
- Damsholt Tine og Gert Simonsen, Dorte, "Materialiseringer: prosesser, relationer og performativitet" i Tine Damsholt, Dorte Gert Simonsen og Camilla Mordhorst, *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*, Århus: Århus Universitetsforlag, 2009.
- Dysthe, Olga, "Undervisningscase: Sju eksempler på dialogbaserte undervisningsforløp", i Olga Dysthe, Nana Bernhardt, Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Dysthe, Olga, "Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning", i Olga

- Dysthe, Nana Bernhardt, Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana og Esbjørn, Line, ”Drøfting av sentrale temaer i lys av teori og praksis”, i Olga Dysthe, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*, Bergen: Fagbokforlaget, 2012
- Dysthe, Olga, Manger, Terje, Lillejord, Sølvi m.fl, *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget, 2010.
- Eriksen, Anne, *Museum: En kulturhistorie*, Oslo, Pax Forlag, 2009.
- Esborg, Line, ”Feltarbeidets mange samtaleformer” i Anders Gustavsson, *Kulturvitenskap i felt: Metodiske og psykologiske erfaringer*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.
- Falk, John H. og D. Dierking, Lynn, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, California: Alta Mira Press, 2000.
- Falk, John H. og D. Dierking, Lynn, *The Museum Experience Revisited*, California: Left Coast Press, 2013.
- Falk, John H., D. Dierking, Lynn og Adams, Marianna, ”Museums and Free-choice Learning”, i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011.
- Fink, Hans, ”Om identiteters identitet” i Hans Fink og Hans Hauge, *Identiteter i forandring*, Aarhus, 1991.
- Freire, Paulo, *De undertryktes pedagogikk*, Oslo: Gyldendal, 1999;2, 73.
- Frøyland, Merethe, ”Vellykket samarbeid mellom skole og museum”, i Nordisk museologi, Nummer 2, 2010.
- Frøyland, Merethe, *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*, Oslo: Abstrakt Forlag, 2010
- Hein, George, ”Museum Education”, i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011.
- Henning, Michelle, ”New Media”, i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011.
- Hillier, Bill og Tzortzi, Kali ”Space Syntax: The Language of Museum Space”, i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing, 2011.
- Hooper-Greenhill, Eilean, *Museums and the shaping of knowledge*, Routledge, 1992.
- Imsen, Gunn, *Elevers verden: En innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget,

2005.

- Jacobsen, Dag Ingvar, *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2000.
- Jacobson Per-Ola, "Historiemedvetenhet" i Peter Aronsson og Erika Larsson(red.), *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsespedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002.
- Johansen, Anders, Gaarder Losnedahl, Kari og Ågotnes, Hans-Jakob *Tingenes Tale: Innspill til museologi*,Bergen: Bergen museum, 2002.
- Latour, Bruno, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, England: Oxford Univeristy Press, 2005.
- Macdonald, Sharon, "Collecting Practices", i Sharon Macdonald, *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publisher, 2011, 85-88.
- Mangset, Per og Sjelden, Kjærsti, «DKS- Sugerør i statskassa eller demokratisk instrument?», i Kulturrikets tilstand 2010, Porsgrunn: Høyskolen i Telemark.
- Maure, Marc, «Identitet, økologi, deltakelse- om museenes nye rolle» i John Aage Gjestrum og Marc Maure, *Økomuseumsboka: identitet, økologi, deltakelse. Ei arbeidsbok om ny museologi*, Tromsø: Tromsø Museum, 1988.
- Maure, Marc, «Utstillingen som verktøy for dialog og bevisstgjøring» i John Aage Gjestrum og Marc Maure, *Økomuseumsboka: identitet, økologi, deltakelse. Ei arbeidsbok om ny museologi*, Tromsø: Tromsø Museum, 1988.
- Maurstad, Anita og Hauan, Marit Anne, "Universitetsmuseenes gjøren: Om redskaper og relasjoner i museenes kunnskapsproduksjon", i Anita Maurstad, og Marit Anne Hauan (red.), *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*, Trondheim: Akademika forlag.
- Nielsen Henrik Kaare, "Identitet i bevægelse", i Hans Fink og Hans Hauge, *Identiteter i forandring*, Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nystrand, Martin, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*, Columbia University: Teachers College Press, 1997
- Pedersen, Ragnar, "Gjenstandene i museenes formidlingsarbeid", i "Bruk av gjenstanden i formidlingen: Seminar på Maihaugen 19-20.oktober 1994", Oslo: NKKM, 1995.
- Penne, Sylvi, *Norsk som identitetsfag, Norsk læreren i det moderne*, Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- Petersson, Bodil, "Arkeologin och sinnenas pedagogik" i Peter Aronsson og Erika Larsson, (red.). *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsespedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Växjö: Centrum för kulturvetenskap, 2002

- Piaget, Jean, *Barnets psykiske utvikling*, Oslo: Gyldendal, 1973.
- Simons, Nina, *Participatory museum*, California: Museums 2.0, 2010.
- Stenvold, Heidi, ”Dialogisk museumspraksis – det muliges kunst”, i Odd Are Berkaak, Ågot Gammersvik m.fl, *På sporet av den tapte samtid*, Norsk Kulturråd, 2009.
- Strandgaard, Ole, *Museumsbogen: Praktisk museologi*, Danmark: Forlaget Hikuin, 2009.
- Søbstad, Frode, *Humor i pedagogisk arbeid*, Oslo: Aschehoug, 1995.
- Vestheim, Geir, *Museum i eit tidsskifte: fortidsarv som underhaldning?*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1994.
- Vergo, Peter, *The New Museology*, England: Redaktion books, 1989.
- Vygotskij, Lev S., *Tenkning og tale*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001
- Wadel, Cato, *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, Seek Forlag, Flekkefjord 1991.
- Watson, John Broadus, *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, 1994.
- Weil, Stephen, “From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum”, i *Daedalus*, Vol. 128, No. 3, America's Museums (Summer, 1999), London: MIT press.
- Økland Hausken, Eli Kristine, Skår, Anne Kari og Steffensen, Morten, ”Den didaktiske gjøkunge”, i Anita Maurstad og Marit Anne Hauan, *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*, Akademika Forlag, 2012, 33-46.
- Ågren, Per-Uno ”Att stalla ut historia”, i *Nordisk Museologi*, 2004:2.

Observasjoner:

- Observasjoner (Fotballmuseet) Ida Luke Muggerud, dato: 08.10.2013
- Observasjoner (Popsenteret) Ida Luke Muggerud, dato: 06.11.2013
- Observasjoner (Astrup Fearnley Museet) Ida Luke Muggerud, dato: 30.10.2013
- Observasjoner (Nobels Fredssenter) Ida Luke Muggerud, dato: 23.10.2013

Stortingsmeldinger/offentlige utredningsnotater:

- Jan Kåre Breivik og Catharina Christophersen, “Den kulturelle skolesekken- et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014, Bergen, 2012.

Stortingsmelding nummer 8 (2007-2008), ”Kulturell skulesekk for framtida”, Oslo: Kultur- og kirkedepartementet.

Stortingsmelding nummer 10 (2011-2012), ”Kultur, inkludering og deltaking”, Kulturdepartementet.

Stortingsmelding nummer 24 (2008-2009), ”Nasjonal strategi for digital bevaring og formidling av kulturarv”, Kulturdepartementet.

Stortingsmelding nummer 49 (2008-2009), ”Fratidas museum: Forvaltning, forskning, formidling og fornying”, Oslo: Kultur- og kirkedepartementet.

Stortingsmelding nummer 61 (1991-1992) ”Kultur i tiden”, Kulturdepartementet.

Handlingsplan (1996), ”Broen og den blå hesten”, Kulturdepartementet.

Nettsider:

ICOMs nettsider, www.icom-norway.org/definisjon.html

Popsenterets nettsider, www.popsenteret.no

Astrup Fearnley Museets nettsider, www.afmuseet.no

Fotballmuseets nettsider, www.fotballmuseet.no

Nobels Fredssenters nettsider, www.nobelpeacecenter.org

Store norske leksikon (www.snø.no), ”Populærmusikk”, hentet 12.12.2013.

Utdanningsdirektoratet (www.udir.no): Kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag, kroppsøving, mat og helse.

Utdanningsdirektoratet (www.udir.no): Kompetansemål etter 4.årstrinn i mat og helse.

Kulturmeglerne, <http://kulturmeglerne.no/pressemelding/anerkjent-fotoutstilling-til-oslo-i-host-hva-spiser-verden/>, besøkt 10.06.2014.

Læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen, http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf, besøkt 20.11.2014

INTERVJUGUIDE MUSEUMSANSATTE

- **I løpet av samtalen vil jeg stille spørsmål rundt følgende temaer:**
 - Hvilke historier som formidles og hvorfor.
 - Elevers møte med museet.
 - Samarbeid mellom skole og museum, deriblant Dks.
 - Stikkord som dialogbasert undervisning, opplevelse og kulturarv.

Spørsmål til intervju:

Jeg ønsker at de museumsansatte forteller litt om det skoletilbudet de har og hvordan de selv føler dette fungerer. Hva er det de gjør som er spesielt og som fanger eller ikke fanger elevenes oppmerksomhet?

Hvordan ble utstillingen planlagt for å være spesielt tilpasset barn og unge?
Snakke litt om planlegging av utstillinger.

- ➔ Hvilke historier forteller dere ved museet?
- ➔ Hvorfor er disse historiene viktige?

Samarbeid med skole:

- ➔ Hva gjør dere for å nå ut til skolene?
- ➔ Føler dere at skolene prioriterer dere?
- ➔ Er historiene dere forteller knyttet til kompetansemålene for skolen?
- ➔ Hvilken rolle spiller undervisningsdesign hos dere?
- ➔ Hvilke utfordringer møter formidlerne ved museet?
- ➔ Hvordan kombineres pedagogisk faglighet og fag-faglighet?

Samarbeid med lærerne:

- ➔ Er lærerne engasjerte i museumsbesøket?
- ➔ Pleier dere å involvere lærerne i museumsbesøket?
- ➔ Vet dere om kunnskapen fra museumsbesøket brukt til for- og etterarbeid på skolene?
- ➔ Samarbeider dere noe med lærerne i forkant av museumsbesøket? For eksempel gjennom møter?

Budsjett:

- ➔ Er det satt av nok penger i museets budsjett til pedagogisk arbeid?
- ➔ Skriver dere ned rapporter fra undervisningsopplegg/utstillinger/formidling?

Vedlegg 2:

OPPFØLGINGSSPØRSMÅL TIL MUSEUMSANSATTE:

Oppfølgingsspørsmål på mail:

- Identitet: I dag er det mye snakk om at man skal kunne ”se” og legge undervisningen til rette for hver enkelt elev både på skolen og på museer. Syns dere det lar seg gjøre, og eventuelt hvordan løser dere denne utfordringen med hensyn til at en omviser ikke kjenner hver enkelt elev?
- Deltakelse: Hvorfor er det viktig at elevene får delta i- og forme museumsopplevelsen?
- Dialog: Har du noen eksempler på hvordan dere skaper en god dialog med elevene på klassebesøk hos dere?
- Tror du et moderne kunstmuseum som Astrup Fearnley Museet har noen spesielle utfordringer hva gjelder formidling i forhold til ”tradisjonelle” museer? (Obs: spørsmål kun stilt til Ida Sannes Hansen ved Astrup Fearnley Museet)

INTERVJUGUIDE ANSATTE I KULTURRÅDET:

Intervjuprosessen

- Presentasjon av meg selv og mitt prosjekt samt samtykkeerklæringen.

→ Forsikre om anonymisering.

→ Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)

→ Forklar hva intervjuet skal brukes til.

→ Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

→ Informer om evt. opptak, sørg for samtykke. For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen. Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og diktafon. Kopi vil sendes til deg etter intervjuet for gjennomlesning og redigering. Etter dette vil tapen slettes.

- **Presentasjon av min undersøkelse:**
- **I løpet av samtalen vil jeg stille spørsmål rundt følgende temaer:**
 - DKS
 - Samarbeid mellom skole og museum
 - Kulturarv til barn og unge- hvorfor?
- **Intervjuets form**
 - Intervjuet vil være samtalepreget og vare i ca. 20 min

Si fra hvis det er noe du ikke vil svare på. Hvis du ønsker pause, eller avbryte intervjuet.

Spørsmål til intervju:

Løst prat ca 10 min

Jeg ønsker at de ansatte i kulturrådet (leder for DKS og leder for kulturarv-feltet) forteller litt om DKS og arbeidet de gjør.

Ønsker litt informasjon om tildeling av midler gjennom DKS osv.

Hva er sentrale stikkord for deres arbeid? (eksempler som deltakelse osv.)

1) Samarbeid med skolene:

➔ Hva gjør dere for å nå ut til skolene?

➔ Føler dere at skolene prioriterer dere?

➔ Tanker rundt samarbeidet mellom skole og museum.

2) Samarbeid med museene:

➔ Jobber museene mye med DKS? (stille spørsmål om motivasjon o.l)

➔ Kan det nevnes noen spesielt gode opplegg? (hvilke museer arbeider mye med DKS-opplegg?)

➔ Hvordan ønskes det at kulturarven skal formidles?

